Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9970222
Centre d'intérêt : 751

Brouillet, Claire

La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase / Claire Brouillet, Damien Gagnon. -- Montréal : Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques, Service de recherche, [1997?]
xiii, 154 p. ; 23 cm

Code : 15325264 ; Bibliogr. : p. 153-154

ISBN 2-921190-02-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Gagnon, Damien ; Cégep du Vieux-Montréal. Services pédagogiques. Service de recherche

Descripteur(s) : Français (Langue) ; Langue écrite ; Compétence de l'étudiant ; Grammaire ; Collégial (Ordre d'enseignement)

Le but de cette recherche est l'étude du développement et de la maîtrise de la syntaxe des étudiants du collégial à partir du concept de maturité syntaxique en vue de donner une base objective à l'enseignement de la langue au collégial. Les auteurs ont avancé les hypothèses selon lesquelles la maturation syntaxique devrait se traduire au collégial par l'allongement des phrases et des subordonnées et par la complexification des structures. Outre le corpus de textes d'étudiants, un corpus d'articles de journalistes a été analysé et a servi de référence pour évaluer la distance entre les performances des collégiens et celles des adultes spécialistes de l'écriture. A la lumière des résultats de l'analyse, on constate que la maturité syntaxique ne semble guère progresser au long des trois années au collégial alors que d'énormes écarts se manifestent à l'intérieur même des groupes-classes et se retrouvent d'année en année. On essaie finalement d'interpréter ces résultats en tentant quelques hypothèses du côté de l'étudiant lui-même, du côté de l'objet de l'enseignement, du côté de l'enseignant, du côté du milieu collégial, du côté du milieu socio-économique et, enfin, du côté du Ministère.

Type de document :

LA MATURATION SYNTAXIQUE AU COLLÉGIAL

ET LES STRUCTURES DE BASE DE LA PHRASE

Claire Brouillet • Damien Gagnon

Cégep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Service de recherche

90-70222

LA MATURATION SYNTAXIQUE AU COLLÉGIAL

ET LES STRUCTURES DE BASE DE LA PHRASE

Claire Brouillet • Damien Gagnon

Cégep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Service de recherche

Conception et réalisation: Service des communications, cégep du Vieux Montréal
Dépôt légal — deuxième trimestre 1990
Bibliothèques nationales du Québec et du Canada I.S.B.N.: 2-921100-02-9
© Tous droits réservés, cégep du Vieux Montréal

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Code de diffusion — 15320264.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du service de recherche et d'expérimentation du cégep du Vieux Montréal, a/s Normand Martineau, B.P. 1444, succursale C, Montréal, Québec, H2X 3M8.

Prière d'inclure un chèque ou un mandat-poste de 10$ par exemplaire demandé.

REMERCIEMENTS

Nous remercions la Direction générale de l'enseignement collégial d'avoir rendu possible la réalisation de ce projet de recherche grâce à une subvention du programme PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage).

Nous voulons exprimer tout spécialement notre reconnaissance à

— monsieur Normand Martineau, conseiller à la recherche et à l'expérimentation, pour son apport dans l'élaboration de la phase exploratoire de cette recherche;

— madame Monique Dupuis, conseillère à la recherche et à l'expérimentation, qui a guidé l'orientation et l'organisation de la recherche;

— la direction du cégep du Vieux Montréal, en particulier messieurs Daniel Fiset et Dominique Thivierge qui, dans le cadre de leur fonction, nous ont apporté un soutien efficace;

— madame Marie-Christine Paret, de l'Université de Montréal, pour sa disponibilité et sa compétence;

— monsieur Michel Thérien, de l'Université de Montréal, président de l'A.O.P.F., qui nous a initiés aux banques de données;

— monsieur Jacques Bergeron qui a traité nos données statistiques;

et aussi à

— madame Diane Nolet (secrétaire: saisie des données);

— monsieur Robert Laferrière (conseiller en application pédagogique de l'ordinateur);

— monsieur Pierre Roy (technicien en application pédagogique de l'ordinateur);

— monsieur Alain Boulard (analyste);

— monsieur Jamil Haddad (professeur de philosophie);

— monsieur Normand Murphy (professeur de philosophie);

— monsieur Michel Laflamme (professeur de techniques administratives);

— madame Marie Ste-Marie (professeure de techniques administratives)

À toutes ces personnes, nous exprimons notre reconnaissance: sans elles, cette recherche n'aurait pas pu être réalisée.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

Table des matières v

Liste des tableaux ix

Liste des annexes xi

Liste des principaux symboles et abréviations xiii

Résumé xv

Avant-propos xvii

Introduction 1

CHAPITRE PREMIER: PROBLÉMATIQUE 5

A. Objet de la recherche 7

B. Buts de la recherche 8

C. État de la question 8

1. Du côté américain 9

2. Du côté québécois 10

D. Hypothèses générales de recherche 12

E. Démarche de recherche 13

CHAPITRE 2: MÉTHODOLOGIE 15

A. Constitution du corpus 17

1. L'échantillonnage 17

2. Les conditions d'écriture 21

3. Les limites de notre corpus 21

4. Les précautions déontologiques 22

5. La collaboration des professeurs-titulaires 22

B. Méthode de saisie et d'analyse des données 23

1. Organisation des données 23

2. Saisie des données, calculs et outils informatiques 24

3. Analyse des données 24

CHAPITRE 3. RÉSULTATS: observations, analyses, comparaisons 25

A. Les unités de communication (UC) 27

1. Mise au point théorique 27
2. État de la question 27
3. Hypothèses pour le collégial 28
4. Options théoriques et méthodologiques 28
5. Analyse des données 30
6. Confrontation des données 34

B. Les propositions enchâssées (P) 38

1. Mise au point théorique 38
2. État de la question 38
3. Hypothèse pour le collégial 39
4. Options théoriques et méthodologiques 39
5. Analyse des données 41
6. Confrontation des données 44

C. Le syntagme nominal (SN) 48

1. Mise au point théorique 48
2. État de la question 48
3. Hypothèses pour le collégial 51
4. Options théoriques et méthodologiques 51
5. Analyse des données 53
6. Confrontation des données 60

D. Le syntagme verbal (SV) 64

1. Mise au point théorique 64
2. État de la question 64
3. Hypothèse pour le collégial 65
4. Options théoriques et méthodologiques 65
5. Analyse des données 65
6. Confrontation des données 66

E. Le syntagme circonstanciel de phrase, élément mobile 67

1. Mise au point théorique 67
2. État de la question 67
3. Hypothèse pour le collégial 68
4. Options théoriques et méthodologiques 68
5. Analyse des données 73
6. Confrontation des données 75

CHAPITRE 4: ANALYSE DES RÉSULTATS: mesure de la maturité syntaxique et suggestions pédagogiques 79

A. L'unité de communication (UC) et la proposition enchâssée (P) 81

1. Analyse des résultats 81
2. Observations pédagogiques 82

B. Le syntagme nominal (SN) 86

1. Analyse des résultats 86
2. Observations pédagogiques 87

C. Le syntagme verbal (SV) 89

1. Analyse des résultats 89
2. Observations pédagogiques 89

D. Le syntagme circonstanciel de phrase, élément mobile 90

1. Analyse des résultats 90
2. Observations pédagogiques 90

E. La maturité syntaxique et les autres formes d'évaluation 92

Conclusion 97

Annexes 105

Bibliographie 151

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Moyenne des groupes au test TEFEC 19

Tableau 2: Liste des scripteurs retenus dans le corpus 20

Tableau 3: Nombre moyen de mots par unité de communication au collégial 30

Tableau 4: Classement des scripteurs du collégial selon la longueur des unités de communication 31

Tableau 5: Nombre moyen de mots par unité de communication au collégial dans les sous-groupes (ou stades) 32

Tableau 6: Fréquence des UC courtes par rapport à l'ensemble des UC 33

Tableau 7: Fréquence des UC longues par rapport à l'ensemble des UC 33

Tableau 8: Équivalences entre les systèmes scolaires américain et québécois 34

Tableau 9: Nombre moyen de mots par UC selon les résultats comparés des corpus américain et québécois 34

Tableau 10: Comparaison du nombre moyen de mots par UC au secondaire et au collégial 35

Tableau 11: Fréquence des UC courtes par rapport à l'ensemble des UC 36

Tableau 12: UC contenant plus de 20 mots chez Hunt et au collégial 36

Tableau 13: Moyenne de propositions enchâssées par 15 UC 42

Tableau 14: Moyenne de propositions enchâssées par UC (taux d'enchâssement) 42

Tableau 15: Taux comparatifs d'enchâssement 43

Tableau 16: Nombre moyen de mots par proposition enchâssée au collégial 43

Tableau 17: Taux comparatifs d'enchâssement 44

Tableau 18: Taux d'enchâssement 45

Tableau 19: Nombre moyen de mots par proposition enchâssée 46
Tableau 20: Fréquence moyenne des SN par UC 53
Tableau 21: Fréquence moyenne des SN(N) par UC 54
Tableau 22: Pourcentage des SN qui n'ont reçu aucun complément par rapport au total des SN 55
Tableau 23: Fréquence des SN à un complément ou plus 56
Tableau 24: Fréquence des SAdjectifs par UC 56
Tableau 25: Fréquence moyenne des relatives par UC 58
Tableau 26: Pourcentage des relatives directes par rapport au total des relatives 59
Tableau 27: Fréquence des SN(Noms) et (Pronoms, sans les relatifs) par UC 60
Tableau 28: Fréquence des noms sans compléments 61
Tableau 29: Pourcentages comparés de l'utilisation des syntagmes adjectivaux (SAdj) 62
Tableau 30: Pourcentages comparatifs de l'utilisation des relatives 62
Tableau 31: Fréquence absolue (et moyenne par scripteur) des compléments de verbes 66
Tableau 32: Fréquence des complétives par rapport aux autres enchâssées 66
Tableau 33: Fréquence des complétives 67
Tableau 34: Points fixes de la phrase et position des mobiles 71
Tableau 35: Nombre de mobiles par scripteur (15 UC) 73
Tableau 36: Structure des mobiles 74
Tableau 37: Valeur sémantique des mobiles 74
Tableau 38: Position des mobiles 75
Tableau 39: Pourcentage d'utilisation des mobiles 75
Tableau 40: Fréquence des mobiles par scripteur 76
Tableau 41: Pourcentages comparés sur la position des mobiles 76
Tableau 42: Comparaison entre divers modes d'évaluation de l'écrit 94

LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Lettre de déontologie 105

Annexe II : Données recueillies sur l'unité de communication (UC) 109

Annexe III : Données recueillies sur la proposition (P) 113

Annexe IV : Données recueillies sur le syntagme nominal (SN) 119

Annexe V : Données recueillies sur l'adjectif (SAdj) 127

Annexe VI : Données recueillies sur le syntagme verbal (SV) 131

Annexe VII : Données recueillies sur les mobiles 137

Annexe VIII : Grille de correction utilisée au cégep du Vieux Montréal 141

Annexe IX : Illustration de la méthode d'analyse de la maturité syntaxique 145

LISTE DES PRINCIPAUX SYMBOLES ET ABRÉVIATIONS

SYMBOLE	SIGNIFICATION
Adj	Adjectif
Adv	Adverbe
Conj	Conjonction
D	Déterminant
MOD	Modificateur du nom
N	Nom
P	Proposition enchâssée
Pr	Pronom
Prép	Préposition
SAdj	Syntagme adjectival
SAdv	Syntagme adverbial
SCP	Syntagme circonstanciel de phrase
SN	Syntagme nominal
SN(N)	Syntagme nominal (dont le recteur est un nom)
SN(Pr)	Syntagme nominal (dont le recteur est un pronom)
SN(Vinf)	Syntagme nominal (dont le recteur est un infinitif)
SV	Syntagme verbal
SP	Syntagme prépositionnel
SP(N)	Syntagme prépositionnel (dont le recteur est un nom)
SP(Pr)	Syntagme prépositionnel (dont le recteur est un pronom)
SP(Vinf)	Syntagme prépositionnel (dont le recteur est un infinitif)
UC	Unité de Communication
V	Verbe
Vinf	Infinitif
Vpant	Participe présent
Vpé	Participe passé
*	L'astérisque précédant une phrase indique que cette phrase n'est pas française.

RÉSUMÉ

Pour donner une base objective à notre enseignement de la phrase, nous avons voulu étudier le développement et la maîtrise de la syntaxe des étudiants du collégial à partir du concept de maturité syntaxique.

À la lumière des études qui existent sur le sujet, nous avons avancé certaines hypothèses selon lesquelles la maturation syntaxique devrait se traduire au collégial par l'allongement des phrases et des subordonnées et par la complexification des structures. En effet, les syntagmes de base de la phrase — le syntagme nominal et le syntagme verbal — reçoivent davantage de compléments (ils sont plus «caractérisés») à mesure que se développe la maturation syntaxique. De même, le syntagme circonstanciel, que nous appelons «mobile» à cause de sa capacité d'occuper plusieurs positions dans la phrase, devrait être davantage utilisé et dans des positions plus variées.

Notre recherche nous force à constater que les trois années du collège sont très semblables entre elles quant à la maturité syntaxique alors que de grands écarts s'manifestent à l'intérieur même des groupes-classes et se retrouvent d'année en année.

Outre le corpus de nos étudiants, nous avons analysé un corpus d'articles de journalistes qui nous a servi de référence pour évaluer la distance entre les performances du collégial et celles de ces adultes, spécialistes de l'écrit.

À la suite de l'analyse du corpus, nous formulons un certain nombre de suggestions pédagogiques à l'intention des professeurs désireux d'aider les étudiants à accéder aux structures de la langue dense et complexe des adultes.

AVANT-PROPOS

Le projet présenté en janvier 1988 dans le cadre de PAREA sous le titre «Structures de base de la phrase» avait un double objectif: «l'identification des erreurs qui trahissent une méconnaissance des structures de base» et la mise en place de «l'instrumentation nécessaire pour pallier cette carence» (Objectifs, p. 10). Notre projet de recherche reposait sur la distinction que nous établissions alors entre les «erreurs de surface» et certaines faiblesses qui manifestent une «carence au niveau des structures de base» de la phrase.

À ce moment, quand nous parlions de «carences au niveau des structures de base», nous faisions référence aux structures incorrectes relevées dans les textes. Après cette recherche, grâce aux mesures de la maturation syntaxique, nous pourrons identifier les structures inexploitées dans les textes de nos étudiants autant que celles qu'ils utilisent et qu'ils maîtrisent plus ou moins.

Conservant donc les mêmes visées qu'initialement mais dans une optique élargie, nous voulons toujours «définir et mesurer ces structures de base» et «mettre au point des outils pédagogiques» pour les développer.

INTRODUCTION

La maîtrise du français au collégial

Depuis leur création sans doute mais surtout depuis quatre ou cinq ans, les cégeps reconnaissent le rôle qu'ils ont à jouer dans le développement des habiletés linguistiques des étudiants: la maîtrise de la langue n'est en effet pas acquise à la fin du secondaire, et certains candidats aux études supérieures manifestent, au niveau de la langue écrite, des carences assez sérieuses pour compromettre leur succès.

Parmi les explications de cet état de fait, mentionnons d'abord la diminution du nombre d'heures allouées à l'enseignement du français au secondaire. Dans le rapport qu'il publiait le 8 février 1982 (*La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action*), le Conseil des collèges note qu'un élève qui termine son secondaire actuellement a reçu moins d'heures d'enseignement en français qu'un élève de 7e année en 1959. D'autre part, l'accroissement de l'accessibilité aux études supérieures a eu pour effet d'y amener un plus grand nombre d'étudiants dont plusieurs proviennent de milieux socio-économiques ne favorisant guère le développement linguistique. De plus, certains collèges reçoivent, dans la première année, des élèves qui n'ont pas réussi leur examen de français de secondaire 5. Ces élèves viennent s'ajouter au nombre important d'étudiants qui, ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires, se débattent quand même avec de sérieux problèmes au niveau de leur langue écrite.

L'évaluation du nombre de cette dernière catégorie d'étudiants varie selon les sources. Les auteurs du *Rapport final de recherche sur l'implantation d'un Service d'aide en langue française* (Bois-de-Boulogne, 1986) jugeaient que les étudiants qui avaient obtenu 42% et moins au test TEFEC (Test d'Évaluation du Français Écrit au Collégial) étaient théoriquement «faibles» (p. 18). Ainsi, près de 25% des étudiants qui s'inscrivaient au collège de Bois-de-Boulogne en 1985 et 1986 étaient acheminés dans des cours de français correctif (voir les chiffres à la p. 22 du *Rapport*). Ce pourcentage, déjà élevé dans un cégep qui recrute la majorité de ses étudiants au premier tour, le serait encore plus dans ceux qui recrutent les leurs aux deuxième, troisième et quatrième tours.

Sans intervention spécifique, cette situation perdurera à l'université, si toutefois ces jeunes réussissent à obtenir un diplôme d'études collégiales. Ils continueront alors à se débattre, sans même soupçonner que leurs difficultés à évoluer dans une forme de pensée plus complexe provient de leur peu de maîtrise des structures de leur propre langue.

Les interventions pédagogiques au niveau collégial

Des recherches et des expériences nombreuses autant que variées ont cours dans plusieurs cégeps depuis les années '70. En général, elles se situent dans la lignée de la pédagogie «corrective» et dans celle de la structure du discours.

Des travaux de grande envergure ont d'abord marqué la création du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel. Citons l'*Enquête sur le Français Écrit dans les Cégeps (EFEC)* (1975); le test TEFEC (Test d'Évalution du Français Écrit au Collégial) construit par des professeurs du cégep Maisonneuve (1972-1974) et reconnu jusqu'à maintenant comme l'outil diagnostique le plus valable pour la langue écrite des cégépiens; les nombreuses publications du groupe RIEFEC du cégep de Bois-de-Boulogne (1976-1979). Tous ces travaux, diffusés par le Ministère de l'éducation sont, en général, bien connus des professeurs qui, comme nous, les ont largement utilisés dans leur enseignement.

Sans prétendre être exhaustifs devant les réalisations des années 80, signalons tout de même les heureuses initiatives des professeurs qui, dans différents collèges, ont collaboré à la création des centres d'aide en français: certains y ont élaboré des outils pédagogiques originaux, informatisés ou non, pour développer chez l'étudiant plus d'autonomie dans la correction de ses erreurs; d'autres collèges ont opté pour le tutorat par les pairs, systématisé par le cégep Édouard-Montpetit.

Parallèlement à ces services, plusieurs collèges offrent ou imposent un cours de français correctif aux étudiants les plus faibles. Ces cours portent en général sur l'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que sur la correction des erreurs de syntaxe. Certains professeurs y utilisent la dictée, d'autres favorisent plutôt les textes produits par les étudiants, plus susceptibles de révéler les structures qu'ils ont besoin de corriger. Dans les deux cas, on propose une vue d'ensemble du fonctionnement de la syntaxe afin d'amener l'étudiant à corriger les erreurs détectées dans ses textes.

La méthode «corrective» a cependant une faille: elle est impuissante à aider les étudiants à «mûrir» syntaxiquement. Elle ne permet ni au professeur de dresser un bilan syntaxique ni à l'étudiant de s'approprier les structures les plus complexes de la langue, c'est-à-dire celles qui apparaissent chez les adultes performants.

Cette difficulté à toucher les vrais problèmes explique sans doute le malaise éprouvé par plusieurs professeurs vis-à-vis des interventions correctives dont ils admettent, par ailleurs, la nécessité.

Quant à ceux qui travaillent plutôt la rhétorique et la cohérence du texte dans la lignée des travaux des professeures Jeanne-Marie Dulong et Renée L'Heureux (1974-1975) et, plus près de nous, de Jacqueline Lemieux (1987), ils cherchent

eux aussi à améliorer l'expression écrite des étudiants. Citons Lemieux (1987:4) :

« La pratique quotidienne de l'enseignement du français nous amène à reconnaître que le problème se pose à un niveau fondamental et dépasse l'aspect orthographique et grammatical. »

C'est à ce « niveau fondamental » que nous nous situons aussi en présentant aux professeurs du collégial les concepts de « maturité » et de « maturation » syntaxiques. Grâce aux données factuelles que nous leur livrons, ils seront en mesure de mieux comprendre le fonctionnement syntaxique de leurs étudiants et d'intervenir plus efficacement pour les épauler dans leur effort de maturation.

Notre recherche : la structure de ce rapport

Dans un premier chapitre, nous exposerons la problématique de notre recherche. Il s'agira d'abord d'en préciser l'objet et les buts. Nous ferons ensuite un bref état de la question en présentant les études qui ont été menées au Québec et aux États-Unis sur la maturité syntaxique. Nous serons alors en mesure de définir nos hypothèses générales de recherche et de préciser nos options théoriques. Cette partie de notre travail a pris une ampleur imprévue puisque nous avons dû constituer un corpus et en faire une analyse très serrée.

Dans le chapitre 2, nous préciserons la façon dont a été constitué ce corpus et nous présenterons les étapes de la saisie des données.

Quant au choix et à l'opérationnalisation des variables, on en retrouvera la discussion méthodologique dans chacune des sections du chapitre exposant les résultats de la recherche. Ce chapitre 3, central, permettra de présenter les résultats relatifs à chacun des dossiers en les mettant en relation avec les hypothèses spécifiques. On trouvera à l'annexe IX une illustration de la méthode d'analyse de la maturité syntaxique.

Dans le chapitre 4, nous interpréterons les résultats de chaque dossier afin d'en tirer des observations pédagogiques.

Voyons maintenant ce que recouvrent les concepts de maturité et de maturation syntaxiques.

Chapitre premier

PROBLÉMATIQUE

A. OBJET DE LA RECHERCHE

La présente recherche veut combler l'espace qui existe au collégial entre la correction «normative» de l'orthographe et l'enseignement de la littérature, en revalorisant l'enseignement de la langue en tant que système à maîtriser. Le concept de «maturation» syntaxique - et l'étude des structures, présentes ou absentes, qui la révèlent - nous permettra de fonder la nécessité d'un enseignement systématique de la langue.

Cette recherche suggérera des outils au professeur qui voudra aider l'étudiant à accéder à la langue dense et complexe des adultes performants. Le lecteur trouvera une illustration de la méthode d'analyse de la maturité syntaxique à l'Annexe IX.

Les concepts de «maturité» et de «maturation» syntaxiques

Le concept de «maturité syntaxique» est encore peu familier aux professeurs de français, bien qu'il fasse l'objet d'études universitaires depuis le début des années 60. Il évoque le stade où est parvenu un jeune d'âge scolaire dans son appropriation des diverses stratégies syntaxiques disponibles dans sa langue. Quant à l'expression «maturation syntaxique», qui implique un aspect dynamique, elle correspond à l'évolution de la maturité syntaxique. Comme toute évolution, la maturation va, par étapes successives, du simple au complexe. Si les jeunes passent par les mêmes étapes, chacun cependant les franchit selon son rythme et dans les limites de ses possibilités. Ainsi, chez des sujets du même âge et de même niveau scolaire, il existe, pour différentes raisons, des disparités dans le développement syntaxique qui peuvent aller jusqu'à cinq ans.

Le concept de maturité syntaxique (sa mesure, les structures sur lesquelles elle porte) est susceptible de redonner une vigueur et une efficacité nouvelles aux cours de français. Il fournit un idéal accessible et réaliste à l'élève comme à l'enseignant.

Notre travail poursuit donc, pour le niveau collégial, les analyses dont disposent déjà les enseignants du primaire et du secondaire: il répond à la nécessité de définir les caractéristiques et les différentes étapes de la maturité syntaxique de la clientèle étudiante des collèges.

Limites de la présente étude

Cette étude est bien circonscrite: elle vise essentiellement la structure de la phrase. Elle ne concerne pas la structure du discours bien que cette dernière soit intimement liée, dans la pratique, à celle de la phrase. Elle ne s'intéresse ni à la dimension normative ni aux stratégies de correction des structures syntaxiques. Ce sont là des aspects indissociables du travail sur la langue mais qui, pour les fins de cette analyse, ont été délibérément écartés.

B. BUTS DE LA RECHERCHE

Cette étude, qui s'adresse d'abord aux professeurs, sera aussi utile aux chercheurs en linguistique appliquée ou en grammaire. Elle a pour objectif d'évaluer l'écrit, d'une manière qui ne soit pas que purement orthographique ou simplement intuitive; elle vise ultimement à aider l'élève à élargir l'éventail de ses structures syntaxiques actives.

Elle a pour but général

— d'attirer l'attention des professeurs du collégial sur le concept de maturité syntaxique et sur le champ qu'il recouvre au collège.

Elle a comme but spécifique

— d'identifier les principales structures qui définissent la maturité syntaxique à ce niveau;

— de trouver une mesure de ces structures;

— de suggérer des interventions pédagogiques pour favoriser la maturation syntaxique.

C. ÉTAT DE LA QUESTION

À cause des limites mêmes de notre recherche, nous nous sommes bornés à analyser quatre études particulièrement proches de la nôtre. Nous nous sommes permis cependant de puiser dans la thèse de Marie-Christine Paret des informations pour situer nos auteurs dans le courant de la recherche sur la maturité syntaxique.

Du coté américain, nous avons retenu

— Kellogg W. Hunt (1965), de l'Université d'état de Floride: *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*.

Du côté québécois, nous avons retenu

— Yvon Patrice (1979), du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique en français, langue maternelle: *Le développement de la syntaxe et les élèves du secondaire*.

— Marie-Christine Paret (1983), de l'Université de Montréal: *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*.

— Jocelyne Cyr et Suzanne Mantha (1985), de l'Université de Montréal: *Mesure de la maturation syntaxique au moyen de la réécriture aux niveaux secondaire III et collégial*.

Là encore, nous n'avons conservé de ces travaux que ce qui éclairait directement notre propre objectif, soit la recherche de mesures simples de la maturité syntaxique et de moyens pédagogiques pour la développer. Nous ne

donnerons ici que les caractéristiques générales de ces travaux, y revenant sans cesse pour le détail des analyses et des mesures.

1. Du côté américain

Kellogg W. Hunt (1965) se situe dans la lignée des chercheurs américains qui ont posé le problème de la maturité syntaxique. C'est lui, d'ailleurs, qui utilise ce terme pour la première fois dans l'acception que nous connaissons aujourd'hui.

Avant lui, en 1962, Ruth Strickland, de l'Université de l'Indiana, avait étudié l'oral de 575 enfants des niveaux un à six du primaire; elle est la première à relier le type de structure de la phrase à la maturation syntaxique.

Entre 1953 et 1966, Walter Loban, dans une recherche considérée comme une des plus grandes menées aux États-Unis, étudie, pendant 13 ans, le développement de la syntaxe de 105 enfants qu'il suit depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire. Il établit le critère de la longueur de l'unité de communication (UC) comme mesure de la maturité syntaxique; il souligne cependant l'importance d'y ajouter d'autres critères comme l'allongement des sujets et des prédicats, les enchâssements, les effacements, la variété du vocabulaire. Enfin, il démontre que les individus forts sont ceux qui utilisent le plus grand nombre de structures différentes de toutes les catégories.

Mais c'est chez Kellogg W. Hunt (1965) que nous allons trouver le plus de renseignements. Son étude des structures syntaxiques d'enfants de la 4e à la 12e année est la plus complète, la plus circonstanciée et la plus systématique jusqu'à ce jour sur la question. Hunt se proposait de découvrir, par l'étude des fréquences des structures grammaticales, «les grandes tendances de la syntaxe écrite» (p. iv); en pratique, il cherchait un indice, le plus simple possible, ou un instrument sûr et économique, pour mesurer cette maturité.

Son corpus est constitué des mille premiers mots de compositions à sujets libres rédigées par 18 élèves de 4e, 8e et 12e année de l'école de l'Université d'état de Floride, soit 54 textes de mille mots. L'écart de quatre ans entre les groupes étudiés lui permet de maximiser les chances de trouver des différences significatives. Les élèves sélectionnés ont un quotient intellectuel moyen (entre 90 et 110 au Short Form of the California Mental Maturity Test).

Son corpus comporte aussi un groupe-étalon qu'il appelle les «adultes supérieurs»: neuf journalistes de la revue *Harper* et neuf journalistes de la revue *Atlantic* dont il analyse aussi les mille premiers mots d'articles parus pendant les premiers mois de 1964.

Toutes les mesures que Hunt propose sont analysées avec la plus grande rigueur pour en dégager les plus significatives. Pour lui, la maturité syntaxique ne signifie rien de plus que «les caractéristiques observées dans l'écrit des élèves les plus avancés» (p. 5); il présente donc ses résultats en attribuant 100% aux élèves de 12e année. Ce pourcentage parfait ne présume pas que les

élèves avancés écrivent «mieux» dans le sens stylistique du terme, cela signifie seulement qu'ils utilisent un plus grand nombre de structures syntaxiques.

Quelques résultats donneront la direction de ses découvertes. Entre la 4e, la 8e et la 12e année,

— les unités de communication s'allongent, passant de 60% à 80% puis à 100% (1965:22);

— les unités de communication courtes - moins de 9 mots - sont moins nombreuses, passant de 445% à 209% puis à 100% (1965:30);

— les phrases sont plus complexes, entre autres raisons parce qu'elles contiennent davantage de subordonnées: le taux de subordination passe de 44% en 4e année, à 62% en 8e année puis à 100% en 12e année (1965:36).

2. Du côté québécois

Les travaux sur la maturité syntaxique ne sont pas très nombreux au Québec. À la fin des années 70, Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian ont ouvert la voie à cette préoccupation et poursuivent, encore aujourd'hui, à l'Université du Québec, leurs recherches sur la syntaxe des élèves du primaire. Nous n'avons cependant retenu, à cause des limites de notre étude, que les recherches portant sur le secondaire et sur le collégial.

Yvon Patrice (1979)

Yvon Patrice, dans un rapport d'une soixantaine de pages, *Le développement de la syntaxe et les élèves du secondaire*, applique à un corpus québécois les principales mesures définies par Hunt «sur les stratégies syntaxiques dont se servent les élèves du secondaire lorsqu'ils écrivent» (p. 2). Sa recherche porte à la fois sur la syntaxe de la phrase et sur celle du discours. Nous ne nous intéresserons qu'à la première partie.

Son corpus est constitué de 90 textes d'élèves de première, troisième et cinquième secondaire, soit de 30 textes par niveau, dont il a analysé les vingt premières unités de communication. Le sujet de ces textes est de type narratif et est le même pour tous les niveaux.

Patrice est le premier à passer de l'analyse de l'anglais à celle du français au secondaire. Il cherche d'abord à définir à quel moment une structure syntaxique donnée apparaît, à quelles fins et dans quelle mesure l'élève s'en sert. Il suggère ensuite aux professeurs des types d'intervention, des «attitudes globales» qu'il identifie par les verbes «tolérer ou accepter, introduire, renforcer, encourager, raffiner ou réduire, asseoir le bon usage» (p. 10).

Ses résultats confirment ceux de Hunt: les petits Québécois écrivent des phrases plus longues en passant de secondaire 1 à secondaire 5, et les stratégies syntaxiques qu'ils utilisent se diversifient (1979:14).

Marie-Christine Paret (1983)

La thèse de doctorat de Marie-Christine Paret, *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*, constitue l'étude la plus complète que nous possédions au Québec sur l'évolution des structures syntaxiques des élèves du secondaire. Après une revue détaillée de la recherche américaine, anglaise, française et québécoise sur la maturité syntaxique, l'auteure explore les directions suivantes:

— l'utilisation croissante des constituants appelés «mobiles» (chapitre II),

— le développement du syntagme nominal (chapitre III),

— le contenu du syntagme verbal (chapitre IV).

Son corpus est constitué de 530 compositions écrites dans des classes régulières de français (181 de première secondaire, 139 de 3e secondaire et 210 de 5e secondaire), dont elle analyse les 20 premières phrases. Le sujet des compositions est de type narratif-expressif et est le même pour tous les niveaux.

Un de ses principaux apports concerne les mobiles, un domaine que les grammaires touchent peu. Avant elle, tous les mobiles n'avaient pas été analysés (Hunt n'avait étudié que les subordonnées circonstancielles), et leurs positions possibles n'avaient pas été définies précisément. Elle nuance et enrichit leur définition, discute les conditions de la mobilité et systématise les positions qu'ils peuvent occuper dans la phrase. Son cadre théorique servira de point de départ à nos travaux.

Elle étudie aussi très minutieusement le groupe du nom, donnant, pour le secondaire québécois, un portrait très détaillé de l'évolution de ces structures.

Pour elle aussi, la maturation syntaxique va dans trois directions:

— davantage de constituants dans la phrase,

— des constituants dont la structure est plus complexe,

— une plus grande souplesse dans la place des unités syntaxiques de la phrase (1983:345-6).

Jocelyne Cyr et Suzanne Mantha (1985)

En 1985, Jocelyne Cyr et Suzanne Mantha terminent leur thèse de maîtrise, la première étude portant partiellement sur le collégial au Québec: *Mesure de la maturation syntaxique au moyen de la réécriture aux niveaux secondaire III et collégial*. Elles appliquent une expérience de O'Donnell et de Hunt sur la réécriture comme moyen de mesurer et de développer la maturité syntaxique.

L'exercice consiste à «réécrire un texte composé de phrases simples extrêmement courtes pour en améliorer la forme, sans, cependant, enlever des éléments de contenu. [...] L'élève doit, par la manipulation syntaxique des éléments composant des phrases simples, produire de nouvelles phrases

syntaxiquement plus élaborées» (p. 77). Voici les six premières phrases de l'exercice de réécriture intitulé «Le cuir»:

> «La peau est un matériau. Elle est souple. Elle est riche en eau. Elle doit être traitée. Au cours du tannage, la peau reçoit des traitements. La peau deviendra du cuir.»

Nous reviendrons au chapitre 4 sur l'intérêt considérable de cet exercice.

Le corpus est composé de groupes de secondaire 3 et du collégial:

— un groupe de 3e secondaire (1983), qui n'a pas reçu d'explications avant de faire l'exercice de réécriture (85 élèves);

— un groupe de 3e secondaire (1984), qui a fait deux exercices de réécriture et a bénéficié de plus de temps et d'explications (75 élèves);

— un groupe de première et de deuxième année du collégial (103 étudiants), qui n'a pas reçu d'explications avant de faire l'exercice.

Cyr et Mantha, dans ces textes de réécriture, confirment les principales mesures de Hunt, de Patrice et de Paré: l'unité de communication croît en nombre de mots, à cause de l'allongement des constituants de la phrase et de leur variété, en particulier les mobiles et les appositions (1985:208-9).

Cet état de la question, où nous ne donnons pas le détail des conclusions des chercheurs parce que nous y reviendrons spécifiquement dans chacun des dossiers du chapitre 3, nous a permis de situer l'orientation générale de la recherche actuelle sur la maturité syntaxique. Nous pouvons maintenant formuler nos propres hypothèses générales.

D. HYPOTHÈSES GÉNÉRALES DE RECHERCHE

Hypothèse 1

Au début du collégial, l'étudiant est en pleine phase de maturation syntaxique; à la fin du collégial, il se rapproche des adultes en utilisant des structures plus complexes et plus variées, dans différentes positions de la phrase.

L'évolution constatée au secondaire se poursuit et s'amplifie au collège où les étudiants, entre 17 et 20 ans, s'approprient les structures pratiquées par les adultes. Les mesures que nous prendrons se rapportent à:

- l'unité de communication
- la subordonnée
- le groupe du nom
- le groupe du verbe
- les compléments circonstanciels de phrase (éléments mobiles).

Comme nous voulons donner des indications pédagogiques aux professeurs désireux d'épauler les étudiants dans leur travail d'appropriation des

différentes structures de la langue, les mesures de la maturité syntaxique seront détaillées et non pas globales.

Hypothèse 2

Au collégial, le test TEFEC et les grilles de correction usuelles ne mesurent pas la maturité syntaxique.

Le test TEFEC (Test d'Évaluation du Français Écrit au Collégial) vérifie les connaissances; les grilles de corrections identifient les structures déficientes. Ni l'un ni l'autre moyen ne renseigne spécifiquement sur le stade où est parvenu l'élève dans son appropriation des structures syntaxiques adultes. À l'extrême, un professeur qui s'en tient à relever les erreurs d'un texte peut être condamné à donner la meilleure cote à un texte écrit sans erreurs mais dans une forme enfantine, c'est-à-dire qui manifeste très peu de maturité syntaxique.

E. DÉMARCHE DE RECHERCHE

Toute notre recherche vise à trouver des mesures de la maturité syntaxique et des suggestions pédagogiques pour favoriser cette dernière. Pour parvenir à cet objectif, nous avons constitué un corpus afin de relever méthodiquement et minutieusement les structures réelles rencontrées chez les étudiants du collégial et chez des adultes spécialistes de l'écrit. Nous présentons ce corpus au chapitre 2.

Dans le chapitre 3, nous présenterons nos dossiers sur la maturité syntaxique, en deux parties:

une première partie, orientée vers les mesures comptables, regroupera

— la phrase (ou unité de communication);

— les propositions qui la composent;

une seconde partie étudiera les trois syntagmes constitutifs de la phrase:

— les groupes fixes: le syntagme nominal et le syntagme verbal;

— le groupe mobile: le syntagme circonstanciel de phrase.

Pour chaque dossier, nous présenterons

a. une mise au point théorique où nous établissons des ponts entre la grammaire traditionnelle et la grammaire structurale que nous utilisons;

b. un état de la question sur les apports des recherches antérieures relativement à l'aspect étudié;

c. nos hypothèses particulières pour le collégial;

d. nos options théoriques et notre méthodologie. La plupart du temps, il nous suffira de nommer des éléments déjà connus de nos lecteurs et de les renvoyer à une grammaire française. Dans d'autres cas, par exemple dans le dossier des

mobiles, nous expliciterons davantage nos positions, l'objet étant moins bien connu des lecteurs;

e. l'analyse de nos données;

f. la confrontation de nos résultats avec ceux des recherches antérieures.

Dans le chapitre 4, nous ferons l'interprétation des résultats, nous proposerons plusieurs mesures concrètes de la maturité syntaxique au collégial et nous formulerons des suggestions pédagogiques à l'intention des professeurs.

Chapitre 2

MÉTHODOLOGIE

A. CONSTITUTION DU CORPUS

L'analyse systématique d'un corpus couvrant les trois années du collégial – une première au Québec – est une étape nécessaire pour nous situer dans la continuité des chercheurs qui nous ont précédés, pour donner une base empirique à nos mesures de la maturité syntaxique et pour fonder les recommandations pédagogiques qui en découlent.

1. L'échantillonnage

a. Le choix des groupes

À la session d'hiver 1989, la clientèle du cégep du Vieux Montréal était constituée de 4664 étudiants de jour, soit de 2582 filles (55,4%) et de 2082 garçons (44,6%). Le secteur professionnel comptait 1571 filles (53,1%) et 1389 garçons (46,9%); le secteur général comptait 1011 filles (59,3%) et 693 garçons (40,7%).

La recherche de la représentativité a déterminé le choix de notre échantillon. Le corpus, malgré ses limites, devait refléter la réalité de la clientèle étudiante sous quatre aspects :

— les trois années des études collégiales;

— la proportion des secteurs général et professionnel;

— la répartition filles et garçons;

— la représentation d'étudiants forts et d'étudiants faibles en français écrit.

Le service de l'Organisation scolaire nous a suggéré un certain nombre de groupes qui remplissaient ces conditions. Nous avons retenu les suivants :

— pour la deuxième session (fin de la première année du collégial), le cours de philosophie 340-101, *Philosophie de la pensée*, groupe 6134;

— pour la quatrième session (fin de la deuxième année du collégial), le cours de philosophie 340-401, *Éthique et politique*, groupe 6185;

— pour la sixième session (fin de la troisième année du collégial), le cours de techniques d'administration 410-593, *Projet de fin d'études*, groupe 3932.

À ces trois groupes d'étudiants du collégial, nous avons voulu en ajouter un autre, pour fins de comparaison, celui d'adultes professionnels de l'écriture. Nous avons opté pour des journalistes de carrière écrivant dans la revue *L'Actualité* et dans les journaux *Le Devoir* et *La Presse*. Ce sont, par ordre alphabétique :

— Adam, Marcel. «La TV a corrompu le processus politique», *La Presse*, jeudi 15 octobre 1988, p. B 3.

— Bissonnette, Lise. «La bibliothèque nationale ferme à cinq heures», *L'Actualité*, août 1988, p. 88.

— Dubuc, Alain. «Power: nul n'est prophète en son pays», *La Presse*, samedi 28 janvier 1989, p. B 2.

— Dufresne, Jean-V. «Le désert québécois», *Le Devoir*, samedi 28 janvier 1989, p. A 12.

— Lauzière, Benoit. «La chasse au «nonobstant», *Le Devoir*, samedi 8 avril 1989, p. A 10.

— Leclerc, Jean-Claude. «Un Hell's en cour suprême», *Le Devoir*, samedi 28 janvier 1989, p. A 10.

— Lusignan, Serge. «La guerre de Cent Ans est-elle vraiment terminée?» *La Presse*, dimanche 15 janvier 1989, p. B 2.

— Paré, Jean. «Le trou de beigne», *L'Actualité*, avril 1989, p. 12.

b. Le choix des étudiants

Étant donné que nous devions limiter notre corpus, il fallait nous assurer que les scripteurs retenus seraient représentatifs et qu'ils refléteraient bien les écarts réels entre les étudiants.

Le choix des critères pour distinguer les étudiants «forts» et les étudiants «faibles» fut une opération délicate. Fallait-il opter pour le classement de ces élèves d'après leurs résultats généraux des sessions antérieures? N'était-il pas préférable de les classer selon leurs résultats dans le type de cours précis d'où nous tirions nos échantillons? ou encore, partir de l'évaluation que feraient, des textes produits pour la recherche, des professeurs de français?

Pour différentes considérations, dont celles de la disparité des évaluations d'un correcteur à un autre, nous avons opté pour une autre méthode de classement qui, en plus d'assurer une évaluation uniforme pour tous, jouissait d'une certaine autorité: le test TEFEC (Test d'Évaluation du Français Écrit au Collégial). Ce test est validé et, de plus, ses résultats ont déjà été comparés aux résultats scolaires dans une étude menée par le collège Bois-de-Boulogne à la session d'automne 1985 (*Implantation d'un Service d'aide en langue française*, p. 25). En comparant les résultats obtenus à ce test par les sujets de notre enquête avec leur degré de maturité syntaxique, nous pourrons voir si l'on peut établir une corrélation entre ces deux mesures.

Nous avons donc fait subir le test TEFEC à tous les étudiants des groupes choisis. Le Tableau 1 présente les moyennes (sur 100) pour le total des réponses au test et les moyennes (sur 33) pour les réponses de la section grammaire. Les moyennes des groupes sont proches: 43,0% pour la deuxième session, 47,8% pour la cinquième session et 46,6% pour la sixième session, la moyenne générale étant de 45,2%. Les moyennes dans la section

syntaxe sont encore plus semblables : elles sont toutes les trois autour de 16 sur 33.

TABLEAU 1 **Moyenne des groupes au test TEFEC**

	total /100	syntaxe /33
groupe session 2	43,0	16,1
groupe session 4	47,6	16,8
groupe session 6	46,6	16,6
Moyenne	45,2	16,38

De ces groupes, nous avons éliminé les étudiants qui se situaient nettement en dehors de la moyenne d'âge normale. De l'ensemble des sujets restants (une centaine), nous avons aussi éliminé, pour chaque groupe, les deux extrêmes selon les résultats au test TEFEC, soit les deux plus forts et les deux plus faibles. Nous avons retenu 27 scripteurs en tout, soit neuf dans chacune des trois sessions, que nous avons classés d'après leurs résultats au test TEFEC :

— les trois plus faibles,

— les trois plus près de la moyenne de chaque groupe,

— les trois plus forts.

Quant aux journalistes, nous en avons déterminé le choix à partir d'une brève enquête dans notre entourage sur ceux qu'on considérait comme de bons communicateurs.

Ayant déterminé l'unité de communication (UC) comme base de notre analyse, nous avons retenu les 15 premières UC de chaque copie, soit 525 UC en tout.

Les 27 textes des étudiants retenus pour constituer le corpus et les 8 textes des journalistes ont ensuite été identifiés par un code alphanumérique (du type 2C1) qui, tout en conservant l'anonymat des scripteurs, nous fournit sur eux trois types de renseignements : le premier chiffre (2, 4 ou 6) indique la session où se situe le scripteur (ce chiffre est absent pour les journalistes) ; la lettre « C » ou « J » indique qu'il s'agit du corpus du collégial ou du corpus des journalistes ; le dernier chiffre indique le classement que le scripteur a obtenu au test TEFEC, du plus faible (1) au plus fort (9) ; pour les journalistes, le chiffre qui suit la lettre « J » dépend du hasard : il ne se réfère à aucune espèce de classement, même pas alphabétique.

Ainsi, la copie 2C1 provient d'un étudiant de deuxième session classé comme le plus faible de sa classe au test TEFEC. Dans le Tableau 2, nous donnons, pour chaque étudiant retenu :

— son résultat total (sur 100) au test TEFEC,

— son résultat (sur 33) à la section syntaxe du test TEFEC,

— son secteur (P pour professionnel, G pour général),

— son sexe (F pour féminin et M pour masculin)

TABLEAU 2: Liste des scripteurs retenus dans le corpus

	TEFEC Total /100	TEFEC Syntaxe /33	Secteur	Sexe
Session 2 (collège 1)				
2C1	22,5	8,8	P	M
2C2	30,0	10,0	P	F
2C3	31,3	10,0	P	M
2C4	41,3	15,0	P	M
2C5	47,5	20,0	P	M
2C6	48,8	12,5	P	F
2C7	62,5	21,3	P	F
2C8	65,0	23,8	P	F
2C9	65,0	26,3	G	F
Session 4 (collège 2)				
4C1	31,3	10,0	G	M
4C2	33,8	15,0	P	F
4C3	35,0	13,8	G	F
4C4	46,3	15,0	G	F
4C5	47,5	12,5	P	F
4C6	51,3	17,5	P	M
4C7	70,0	22,5	G	F
4C8	71,3	21,3	G	F
4C9	73,8	23,8	G	M
Session 6 (collège 3)				
6C1	22,5	7,5	P	F
5C2	31,3	13,8	P	F
6C3	33,8	10,0	P	M
6C4	43,8	13,8	P	F
6C5	46,3	15,0	P	F
6C6	48,8	12,5	P	M

6C7	57,5	23,8	P	M
6C8	58,8	20,0	P	M
6C9	60,0	17,5	P	M

La proportion des filles (15) et des garçons (12) reflète assez bien la clientèle globale du collège du Vieux Montréal (55,4% de filles; 45,6% de garçons). Il en est de même pour la représentation du professionnel (20) et du général (7), la clientèle totale du collège étant répartie en 63% des étudiants au professionnel et 37% au général.

2. Les conditions d'écriture

Au tout début de la session d'hiver 1989, tous les étudiants des deux groupes de philosophie (session 2 et session 4) ont été appelés à produire, en classe, dans le cadre de leur cours, un texte de type informatif/argumentatif d'une longueur moyenne de trois cents mots. Dans la classe de deuxième session, le texte portait sur la connaissance; dans la classe de quatrième session, le texte portait sur le libéralisme.

Quant aux étudiants de techniques administratives, qui n'avaient pas à produire de textes suffisamment longs dans le cadre de leurs cours, ils ont rédigé, en classe, pour les seules fins de notre recherche, un texte de type argumentatif sur un sujet imposé: le premier sujet, à saveur écologique, portait sur «L'avenir de la Terre»; le second, puisqu'on était en plein débat sur les anabolisants dans le monde des sports, sur «L'avenir des Jeux olympiques».

Nous avions exposé à ces étudiants, lors de la passation du test TEFEC, les objectifs de notre recherche. Ils se sont montrés très intéressés et ont accepté, avec la collaboration de leur professeur, de produire un texte à cet effet. Leur seule récompense fut d'obtenir de nous une évaluation nuancée de leur production écrite ainsi que la communication de leurs résultats au test TEFEC.

3. Les limites de notre corpus

a. Le type de production

Nous ne sommes pas sans savoir que le type de production (texte narratif, informatif, argumentatif...) influence les structures syntaxiques qui y sont utilisées et qu'un corpus idéal devrait réunir, pour un même scripteur, des textes de différents types. Les moyens dont nous disposions dans le cadre de cette étude nous ont forcés à n'en utiliser qu'un seul et, dès lors, à faire un choix. Nous avons opté pour le type informatif ou argumentatif, d'une part parce qu'il est sans doute le plus fréquemment proposé au collégial et que, puisque nous voulions utiliser des textes produits dans le cadre des cours, du moins pour les sessions 2 et 4, les textes des différents groupes pourraient ainsi être comparables entre eux. D'autre part, les stratégies de l'argumentation nous semblaient favoriser la diversité des structures complexes dont nous cherchions à analyser l'emploi.

Nous prenons aussi en considération le degré relatif de motivation que suscite la production de textes scolaires. Un texte écrit spontanément par chacun des scripteurs, sur un sujet qui le motive et au moment de son choix, serait peut-être plus révélateur, mais, pour tous nos étudiants, nous avons analysé un texte scolaire.

b. Le nombre de scripteurs

Limité par le type de texte, notre corpus l'est encore par le nombre de scripteurs. Même en nous restreignant aux 35 scripteurs retenus, nous avons déjà dû relever des milliers d'entrées, comme base de notre analyse. Nous compensons donc la petite taille de notre corpus par la minutie de son analyse.

c. La discontinuité de l'analyse

Une dernière limite de notre corpus est qu'il ne nous permet pas une description continue, ou longitudinale, du cheminement d'un étudiant pendant ses études collégiales. Quel profil syntaxique auront les étudiants de seconde session, ceux qui manifestent aujourd'hui tel ou tel degré de maturation syntaxique, quand ils arriveront à la fin de leurs études collégiales? Pour le savoir, il faudrait opérer sur les mêmes sujets une étude longitudinale, comme celle de Loban (1976) qui a suivi les mêmes scripteurs de la maternelle à l'université.

4. Les précautions déontologiques

Mêmes si les textes du corpus devaient être utilisés de façon à préserver l'anonymat de leurs auteurs, nous avons tenu à obtenir d'eux l'autorisation écrite d'utiliser leurs textes dans notre recherche et d'en citer occasionnellement des passages. Des formulaires de déontologie ont donc été échangés avec les scripteurs (Annexe 1), autant journalistes qu'étudiants, en même temps qu'une explication écrite des grandes lignes de notre recherche.

5. La collaboration des professeurs-titulaires

Une condition essentielle à la mise sur pied de notre corpus était la collaboration des professeurs-titulaires des classes sélectionnées. Ces professeurs devaient en effet aménager leur emploi du temps pour nous rendre possible la passation du test TEFEC (70 minutes) et la production en classe d'un texte de type argumentatif d'environ 300 mots à la troisième semaine de cours, soit vers la mi-février.

Tous les professeurs que nous avons contactés à cette fin ont bien volontiers répondu à nos exigences, nous les en remercions ici.

B. MÉTHODE DE SAISIE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

1. Organisation des données

La création de notre base de données et l'analyse du corpus a été toute une aventure et a demandé un investissement de temps et d'énergies considérable. Notre base de données a exigé

— une documentation importante (recherches sur la maturité syntaxique, grammaires...);

— plusieurs rencontres avec des informaticiens, des analystes;

— une discussion des options théoriques;

— une mise en place des éléments à relever;

— l'identification de chaque élément par un code numérique.

Notre base de données devait couvrir tous les aspects des structures que nous voulions analyser dans le corpus. Cette base théorique (les six dossiers) contenait 428 items, c'est-à-dire 428 éléments structurés de manière à ce que chacun soit exclusif des autres, ne prête pas à confusion et soit interprété de la même manière par les deux chercheurs.

— l'unité de communication:	41 items
— les propositions subordonnées:	87 items
— le syntagme nominal:	116 items
— le syntagme adjectival:	42 items
— le syntagme verbal:	94 items
— le syntagme circonstanciel de phrase (mobile):	48 items
	428 items

Prenons un exemple de l'organisation de notre base de données dans cet extrait sur la «Nature de la proposition subordonnée» où les abréviations ont été explicitées:

5 Nature de la proposition subordonnée
- 51 proposition avec un verbe à mode personnel
  - 511 subordonnée relative directe
    - 5111 *qui/que*
    - 5112 *ce qui/ce que*
    - 5113 *lequel*

    subordonnée relative oblique
    - 5114 *dont*
    - 5115 *où*
    - 5116 *auquel, duquel, dans lequel...*
    - 5117 préposition + *qui/que...*
    - 5118 *ce* + préposition + relatif

512 subordonnée conjonctive

52 proposition avec un verbe à mode impersonnel
- 521 infinitive
- 522 participiale (participe passé)
- 523 participiale (participe présent)
- 524 participiale (*en* + participe présent)

On trouvera ces données dans l'Annexe III.

Le relevé de ces données dans tout le corpus s'est fait phrase par phrase, pour chacun de nos six dossiers. Nous avons traité chacune des 525 UC de notre corpus six fois (une fois par dossier) pour indiquer la présence ou l'absence du phénomène que nous cherchions, tel qu'il avait été codé.

2. Saisie des données, calcul et outils informatiques

Les données ont été saisies sur le chiffrier *Lotus 123*. Leur traitement a été effectué sur *Lotus 123*, sur *dBase* ou, plus prosaïquement, à la main. Nous avions besoin des fréquences d'occurrences de tel ou tel élément chez chacun des scripteurs, des moyennes d'occurrences de cet élément pour chacun des groupes et des sous-groupes étudiés (session 2, 4 et 6 et groupe des journalistes) puis pour l'ensemble des scripteurs.

3. Analyse des données

Ces tableaux de moyennes nous ont servi à déterminer les positions relatives de chaque scripteur, de chacun des groupes, de chacun des sous-groupes afin de dégager les tendances de la maturation syntaxique au collégial. Nous les présenterons au fur et à mesure dans le chapitre 3, sous deux grandes divisions:

— l'analyse comptable: les mesures reconnues comme «standard», soit la longueur en mots des unités de communication, le nombre de propositions enchâssées et la longueur en mots des enchâssées. Cette division regroupera les dossiers Unité de communication (UC) et Proposition (P);

— l'analyse de la complexité syntaxique regroupera les dossiers Syntagme nominal, Syntagme verbal et Syntagme circonstanciel de phrase ou «Mobile».

Étant donné les limites de notre étude, nous avons dû ne retenir pour nos tableaux que les données les plus significatives.

Le lecteur aura intérêt à consulter l'Annexe IX pour avoir un aperçu de notre méthode d'analyse par le survol de deux textes de niveaux de maturité différents.

Chapitre 3

RÉSULTATS
observations, analyses, comparaisons

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les mesures classiques: la longueur des unités de communication (UC) et des propositions enchâssées (P), le taux de subordination (les dossiers sur les unités de communication et sur les propositions enchâssées).

Nous présenterons ensuite nos données sur la complexité syntaxique: les dossiers sur le Syntagme Nominal (SN), sur le Syntagme Verbal (SV) et sur le Syntagme Circonstanciel de Phrase (SCP), élément mobile. (Voir l'Annexe IX).

A. LES UNITÉS DE COMMUNICATION (UC)

Le présent dossier sur l'unité de communication (UC) constitue en quelque sorte une synthèse des suivants. La maturation syntaxique, en effet, va dans le sens d'une condensation des informations par l'étoffement des différents constituants de la phrase, donc d'un allongement de l'UC.

La longueur de l'UC, bien qu'elle ne dise rien par elle-même sur la complexité de l'organisation syntaxique, peut être considérée comme un indice important du degré de maturité syntaxique d'un scripteur.

1. Mise au point théorique

De la «phrase» à «l'unité de communication»

On s'attendrait à ce qu'une étude comme la nôtre, portant sur les structures de la phrase, prenne la phrase comme base de son analyse. Cependant, en pratique, chez les scripteurs jeunes ou peu performants, ce «segment de texte compris entre une majuscule et un point», la phrase, ne correspond pas toujours à l'unité grammaticale dont nous avons besoin: la surcoordination et la ponctuation malhabile la rendent beaucoup trop imprécise.

Lors d'une conférence spéciale tenue en Indiana sur le sujet en 1962, Loban et Strickland se sont mis d'accord pour remplacer l'unité «phrase» par ce qu'ils appellent «l'unité de communication» définie comme «la proposition indépendante avec chacun de ses modificateurs». Cette définition d'une unité vérifiable et indiscutable a été adoptée dans toutes les recherches ultérieures parce qu'elle rend justice à la complexité des structures syntaxiques. Nous y recourons aussi.

2. État de la question

Toutes les recherches sur la maturation syntaxique, sans exception, confirment l'allongement de l'UC avec l'âge du scripteur. Kellogg W. Hunt (1965), qui a réalisé la plus importante étude sur le sujet, en fait même son critère principal de maturité syntaxique chez les élèves de la 4e à la 12e année. Il constate que cet allongement se poursuit même chez les adultes. L'UC de 8,6 mots de la 4e année en comptera 14,4 en 12e et 20,3 chez les journalistes des revues *Harper's* et *Atlantic*.

Hunt avertit cependant que la longueur de l'UC n'est pas indépendante du type de texte ni, chez les scripteurs adultes, de la manipulation consciente exercée sur les structures pour en obtenir un effet précis. Ainsi, Hemingway, dans la nouvelle *The Killers* (dont sont exclus les dialogues), écrit des UC de 9,41 mots, ce qui le situe entre les moyennes de la 4e et de la 8e année, mais il fait des enchâssées plus longues que celles de la 12e année. Faulkner, dans *Barn-Burning* (dont sont toujours exclus les dialogues), forme des UC de 22,62 mots et des enchâssées 50% plus longues que celles de la 12e année. Ces comparaisons de Hunt lui-même nous mettent en garde contre la tentation de n'utiliser qu'un seul critère, fût-il réputé infaillible, dans la mesure de la maturité syntaxique.

Du côté québécois, Yvon Patrice observe, à partir de textes narratifs, les mêmes tendances que Kellogg Hunt entre la première et la cinquième année du secondaire. Marie-Christine Paret ne fournit aucune donnée sur la longueur de l'UC, tout en reconnaissant sa relation avec la maturité syntaxique. Elle considère cette mesure acquise par les recherches antérieures.

Pour ce qui est des exercices de réécriture, tant Hunt que Cyr et Mantha y constatent encore l'allongement de l'UC jusqu'au collégial.

3. Hypothèses pour le collégial

Prenant appui sur les observations que les chercheurs qui nous ont précédés ont formulées sur la maturité syntaxique des élèves du secondaire, nos hypothèses de travail, relativement à l'UC, ont été les suivantes.

Pendant le collégial,

— l'UC continue de s'allonger;

— l'étudiant maîtrise mieux ses effets et combine, selon les besoins de la communication, les phrases courtes et les phrases longues, mais

— la longueur de l'UC continue, malgré cette diversité, d'être une mesure valable de la maturité syntaxique.

Voyons comment nous avons vérifié ces hypothèses.

4. Options théoriques et méthodologiques

a. Options théoriques

Définition de l'UC

Nous avons retenu, pour l'UC, la définition des chercheurs américains: «la proposition indépendante avec chacun de ses modificateurs».

Dans une perspective structurale, nous décrivons l'UC comme une structure composée de deux groupes de base essentiels:

— le syntagme nominal (SN) sujet,
— le syntagme verbal (SV),

pouvant comporter un groupe facultatif

— le syntagme circonstanciel de phrase (SCP).

Cette description englobe, en grammaire traditionnelle,

— la phrase simple (un sujet et un verbe avec ses compléments),
— la phrase complexe (la proposition principale avec ses subordonnées),
— la phrase coordonnée ou juxtaposée.

Ces deux définitions se recouvrent et ne devraient pas susciter d'ambiguïté. Voyons donc concrètement comment nous avons réglé les problèmes pratiques de la mesure de la longueur de l'UC.

b. Options méthodologiques

Division du texte en unités de communication

Nous considérons comme autant d'unités de communication (UC):

— les phrases coordonnées par une conjonction (et, ou, ni, mais, car...) dans les cas où chacune a un sujet explicite.

— *Pierre travaille comme gardien de nuit / et il tente de poursuivre en même temps ses études collégiales le jour* (2 UC).

— les phrases juxtaposées par un signe de ponctuation (virgule, deux-points, point-virgule) dans les cas où chacune a un sujet explicite.

— *Pierre travaille de neuf à cinq; / Marie, de cinq à neuf* (2 UC).

Quant à la phrase dont le sujet a été effacé par suite d'une coordination ou d'une juxtaposition, elle est comptée avec la précédente.

— *Pierre travaille comme gardien de nuit et tente de poursuivre en même temps ses études collégiales le jour* (1 UC).

Sont exclues du corpus les UC agrammaticales.

Calcul du nombre de mots des unités de communication

Nous avons considéré comme un mot toute chaîne de caractères située entre deux blancs ou séparée d'une autre par une apostrophe ou un trait d'union.

— *L'automobile s'est arrêtée* (5 mots);

— *c'est-à-dire* (4 mots).

Nous avons rétabli l'orthographe dans certains cas:

— *Parceque*, mis pour *parce que*, a été compté comme deux mots.

Pour calculer la longueur moyenne des UC, nous avons divisé le nombre total de mots d'un texte par 15, soit le nombre des UC que nous avons retenus pour chaque scripteur.

Enfin, nous avons vérifié le statut de l'UC (si elle est seule, juxtaposée ou coordonnée), sa structure (s'il y a ellipse des groupes de base) et sa forme (si elle est introduite ou non par un présentatif) (voir l'Annexe II).

Nous ne ferons état de ces données que lorsqu'elles seront significatives dans les limites de notre rapport.

5. Analyse des données

L'analyse des données sur l'UC nous permet de tracer un premier portrait des étudiants du collégial. Chaque tableau donnera le résultat des compilations par année: collège 1 (deuxième session), collège 2 (quatrième session) et collège 3 (sixième session). Les journalistes serviront de référence.

Longueur moyenne des UC

Le nombre moyen de mots par UC varie très peu au cours des trois années du collégial que nous avons analysées: il est, en moyenne, de 17,87 mots en collège 1, de 17,42 mots en collège 2 et de 17,61 mots en collège 3. L'écart entre les étudiants et les journalistes est, au contraire, considérable, passant d'une moyenne de 17,63 pour les trois années du collège à une moyenne de 25,17 chez les journalistes.

TABLEAU 3: Nombre moyen de mots par unité de communication au collégial

C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
17,87	17,42	17,61	17,63	25,17

Ces premiers résultats amorcent déjà une interrogation sérieuse sur ce qui se passe au cours des études collégiales.

Subdivision des scripteurs

Ces données nous permettent de «reclasser» les étudiants de chacune des années du collégial en trois «stades» de maturité, selon la longueur moyenne de leurs UC. Nous avons procédé à cette opération en ajoutant un nouvel indice au code initial d'identification: la lettre «A» indique le groupe qui forme les UC les plus courtes, la lettre «B» indique le groupe qui forme les UC intermédiaires, la lettre «C» indique le groupe qui forme les UC les plus longues. On peut déjà remarquer que cette nouvelle classification entraîne beaucoup de déplacements.

Si le classement des étudiants selon la longueur moyenne de leurs unités de communication correspond aux performances qu'ils manifesteront au niveau des constituants, nous pourrons confirmer notre hypothèse que la longueur de l'UC est un indice valable de la maturation syntaxique.

TABLEAU 4: Classement des scripteurs du collégial selon la longueur des unités de communication

Étudiants de collège 1 (deuxième session) nombre moyen de mots/UC	scripteur	nouvel indice
13,53	2C5	2C5**A**
13,93	2C2	2C2**A**
15,13	2C3	2C3**A**
15,46	2C7	2C7**B**
16,80	2C8	2C8**B**
18,86	2C4	2C4**B**
18,93	2C1	2C1**C**
22,53	2C9	2C9**C**
25,66	2C6	2C6**C**
Étudiants de collège 2 (quatrième session) nombre moyen de mots/UC	scripteur	nouvel indice
11,13	4C2	4C2**A**
12,60	4C7	4C7**A**
13,26	4C4	4C4**A**
15,53	4C3	4C3**B**
16,13	4C1	4C1**B**
16,60	4C6	4C6**B**
22,53	4C9	4C9**C**
23,20	4C5	4C5**C**
25,86	4C8	4C8**C**
Étudiants de collège 3 (sixième session) nombre moyen de mots/UC	scripteur	nouvel indice
10,86	6C2	6C2**A**
13,66	6C5	6C5**A**
14,13	6C4	6C4**A**
16,13	6C3	6C3**B**
17,80	6C8	6C8**B**
18,20	6C1	6C1**B**
20,66	6C7	6C7**C**
23,00	6C9	6C9**C**
24,06	6C6	6C6**C**

Comme on le voit dans ce nouveau classement, l'évaluation des étudiants selon TEFEC ne correspond pas nécessairement à la longueur de leurs UC. Nous reviendrons sur cette question à la fin de notre recherche.

Nous pouvons maintenant définir, chez les étudiants de chaque année de collégial, trois stades comparables entre eux: «A», «B» et «C». Nous serons ainsi mieux en mesure de tracer le profil des différents groupes étudiés et de mieux comprendre ce qui se passe au niveau collégial.

TABLEAU 5:

Nombre moyen de mots par unité de communication au collégial dans les sous-groupes (ou stades)

	C 1	C 2	C 3	M. collège	Journalistes
«A»	14,20	12,33	12,86	13,14	
«B»	17,04	16,12	17,38	16,85	
«C»	21,37	23,86	22,57	22,60	
Moyenne	17,87	17,42	17,61	17,63	25,17

Le Tableau 3 montrait qu'il n'y a pas de progression au collégial si l'on s'en tient à la moyenne des groupes. Le Tableau 5 confirme ce fait. Il montre de plus que, à l'intérieur d'un même groupe-classe, et pour chacune des années du collégial, nous retrouvons des différences très considérables. En collège 1, par exemple, les étudiants du stade «A» écrivent des UC de 14,20 mots et ceux du stade «C» des UC de 21,37 mots.

Répartition des UC selon leur longueur

Nous avons voulu vérifier, après Hunt, comment étaient réparties les phrases courtes (moins de 9 mots) et les phrases longues (plus de 20 mots).

En collège 1, les UC courtes constituent 13,9% de l'ensemble des UC; en collège 2, 20,7% et, en collège 3, 25,7%: au collégial, les UC courtes augmentent avec l'âge au lieu de diminuer! Chez les journalistes, elles diminuent jusqu'à 4,1% de l'ensemble des UC. Dans le Tableau 6, on remarque des différences très marquées à l'intérieur des groupes entre la moyenne collégiale du stade «A» (27,3%), celui des «faibles», et la moyenne collégiale du stade «C» (10,9%), celui des «forts».

TABLEAU 6: **Fréquence des UC courtes par rapport à l'ensemble des UC**

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
-A-	13,3%	33,2%	35,5%	27,3%	
-B-	24,4%	15,5%	24,4%	21,4%	
-C-	4,0%	13,3%	15,5%	10,9%	
Moyenne	13,9%	20,7%	25,1%	19,9%	4,1%

Nous avons ensuite calculé la fréquence des UC longues de 20, 30 et 50 mots ou plus. Nous ne donnons que les moyennes de chaque année, sans distinguer les stades.

Dans le Tableau 7, nos données démontrent que les UC de 20 mots ou plus constituent 34% de l'ensemble des UC en collège 1, elles diminuent légèrement à 31,0% des UC en collège 2, et remontent à 35,0% en collège 3. Chez les journalistes, elles constituent 55,3%% de l'ensemble des UC.

Parmi les UC de 20 mots et plus, celles qui dépassent 30 mots constituent 5,2% de l'ensemble des UC en collège 1, elles augmentent à 11,1% en collège 2 et diminuent à 7,4% en collège 3. Chez les journalistes, elles constituent 30,8%% de l'ensemble des UC.

Quant aux UC de 50 mots et plus, elles constituent 2,2% de l'ensemble des UC en collège 1, elles diminuent à 0,7% en collège 2 et remontent à 1,5% en collège 3. Chez les journalistes, elles constituent 8,3% de l'ensemble des UC.

TABLEAU 7: **Fréquence des UC longues par rapport à l'ensemble des UC**

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
20 mots	34,0%	31,0%	35,0%	33,3%	55,3%
30 mots	5,2%	11,1%	7,4%	13,3%	30,8%
50 mots	2,2%	0,7%	1,5%	1,4%	8,3%

Au niveau des UC longues, on ne voit pas d'évolution nette pendant le collégial, on constate encore un écart important entre les étudiants du collégial et les journalistes.

6. Confrontation des données

Nous pouvons maintenant comparer nos données avec celles que nous ont fournies les recherches antérieures. Les analyses faites au collégial permettent-elles de situer nos étudiants dans le prolongement du secondaire? Comment se dessine, selon l'avant et l'après, le degré – ou les degrés – de maturité syntaxique au collégial?

Pour comparer les résultats obtenus par Hunt et par Patrice, nous avons établi des équivalences entre les appellations américaines et québécoises: dans le Tableau 8, nous considérons que le primaire québécois comporte six ans (P 1 à P 6), le secondaire cinq ans (S 1 à S 5) et le collège trois ans (C 1 à C 3). La dernière colonne représente les adultes journalistes.

TABLEAU 8: Équivalences entre les systèmes scolaires américain et québécois

États-Unis	4e [...]	7e	8e	9e	10e	11e	12e			Journalistes
Québec	P 4	S 1		S 3		S 5	C 1	C 2	C 3	

Avant de présenter le tableau comparatif des résultats de Hunt et de Patrice, des nuances s'imposent: les études portent sur deux langues, l'anglais (américain) et le français (québécois); de plus, les différences dans la façon de constituer le corpus et de compter les mots peuvent expliquer une partie des écarts observés.

TABLEAU 9: Nombre moyen de mots par UC selon les résultats comparés des corpus américain et québécois

États-Unis	4e [...]	7e	8e	9e	10e	11e	12e			Journalistes
Québec	P 4	S 1		S 3		S 5	C 1	C 2	C 3	
Hunt (1965)	8,5		11,5				14,4			20,3
Patrice (1979)		8,39		10,4		11,44				
Brouillet/Gagnon (1989)							17,9	17,4	17,6	25,2

Nous constatons que

— dans les corpus de Hunt et de Patrice, l'évolution suit le même sens, soit un allongement de la phrase en nombre de mots. Alors que, chez Hunt, l'allongement de la phrase est très régulier, 2,9 mots à tous les quatre ans, les élèves du corpus de Patrice n'évoluent pas au même rythme;

— les élèves de secondaire 5 de Patrice (11e année de Hunt) présentent un nombre de mots semblable à ceux de 8e année chez Hunt;

— les chiffres de Hunt pour la 12e année (14,4 mots) et les nôtres pour la première année du collège (17,9 mots) manifestent un écart qui se retrouve chez les adultes journalistes: 20,3 chez les Américains et 25,2 chez les Québécois;

— l'écart entre le secondaire 5 de Patrice (11,44 mots) et la première année de notre collège (17,9 mots), deux années qui se suivent, est étonnant.

Pour comprendre cet hiatus, nous avons consulté les écarts à la moyenne dans les sous-groupes de Patrice pour le secondaire. Le Tableau 10 compare les données de Patrice (pour le secondaire) avec les nôtres (pour le collégial). Nous voyons que les étudiants qui forment les UC les plus longues au secondaire (14,51 mots) sont sans doute ceux que nous retrouvons dans notre première année du collège (14,20 mots). Mais d'où sortent ceux qui forment des UC de 21,37 mots à la deuxième session ? Ont-ils fait tant de progrès à la première session ? En fait, ce décalage met encore en évidence les nuances à apporter entre deux corpus portant sur des textes de types différents, produits dans des conditions différentes et analysés de façons différentes.

TABLEAU 10: Comparaison du nombre moyen de mots par UC au secondaire et au collégial

	S1 Patrice	S3	S5	C1 Brouillet / Gagnon	C2	C3
Faibles	6,39	8,35	8,28	14,20	12,33	12,86
Moyens	8,09	10,51	11,49	17,04	16,12	17,38
Forts	10,16	12,99	14,51	21,37	23,86	22,57
Moyenne	8,39	10,40	11,44	17,87	17,42	17,61

Les UC courtes

Chez Hunt, le nombre de UC courtes diminue de moitié à tous les quatre ans, passant de 43% à 21% puis à 10% entre la 4e et la 12e année (Tableau 11). Ce rythme de décroissance ne se retrouve pas au collégial, qui évolue curieusement plutôt dans le sens contraire, passant de 13,9%, à 20,7% et à 25,1% en collège 1, 2 et 3. Par contre, si on considère les stades, on s'aperçoit que, en «A», on forme plus du double d'UC courtes qu'en «C».

Les deux corpus, américain et québécois, se rejoignent pourtant pour constater le petit nombre d'UC courtes chez les journalistes.

TABLEAU 11: **Fréquence des UC courtes par rapport à l'ensemble des UC**

États-Unis Québec	4e [...] P4	7e S1	8e	9e S3	10e	11e S5	12e C1	C2	C3	Journalistes
Hunt	43%		21%				10%			6%
Brouillet/Gagnon										
Stade «A»							13.3%	33.2%	35.5%	
Stade «B»							24.4%	15.5%	24.4%	
Stade «C»							4.0%	13.3%	15.5%	
Moyenne							13.9%	20.7%	25.1%	4.1%

Les UC longues

Hunt attribue 100% au score de la 12e année (nous l'attribuons au collège 3), ce qui souligne la distance qui sépare les plus âgés des plus jeunes. Il constate que, à partir de la 4e année, le nombre des UC longues (plus de 20 mots) passe de 15% à 58% puis à 100% en 12e année. Nous voyons très nettement le sens de cette progression dans le Tableau 12.

TABLEAU 12: **UC contenant plus de 20 mots chez Hunt et au collégial:**

États-Unis Québec	4e [...] P4	7e S1	8e	9e S3	10e	11e S5	12e C1	C2	C3	Journalistes
Hunt	15%		58%				100%			n/d
Brouillet/Gagnon							97%	89%	100%	160%

Nous remarquons que la progression constatée par Hunt n'existe pas dans notre corpus collégial: l'écart est à peu près inexistant entre les trois années du collégial (97%, 89% et 100%); cependant, entre les journalistes québécois et les étudiants du collégial, l'écart est très considérable.

Conclusion

Ce dossier sur l'évolution de l'unité de communication au collégial manifeste une situation étonnante. Le mouvement qui est identifié par Hunt de la quatrième année du primaire jusqu'à la fin du secondaire et qui se poursuit chez les journalistes est très net. Entre la première et la troisième année des études collégiales, ce mouvement semble interrompu ou, du moins, tout à fait ralenti.

les UC n'allongent pas, le nombre des UC courtes ne diminue pas mais augmente, celui des UC longues reste à peu près stable. Comment expliquer cette stagnation ?

B. LES PROPOSITIONS ENCHÂSSÉES (P)

Dans le précédent dossier, nous avons vu comment l'UC n'allongeait pas pendant les trois années du collège mais variait beaucoup entre les stades de chaque année. Nous cherchons maintenant à voir, au niveau de la macrostructure de l'UC, comment se comportent les propositions enchâssées. Nous nous en tiendrons encore, dans ce dossier sur la proposition (P), aux mesures comptables standard.

1. Mise au point théorique

L'objet du présent dossier est la proposition subordonnée ou «enchâssée», quelle que soit sa fonction: subordonnée circonstancielle, complétive ou relative.

En grammaire traditionnelle, on appelle phrase «complexe» celle qui contient une ou plusieurs subordonnées. Pour nous, la complexité de la phrase ne vient pas seulement des subordonnées qu'elle contient, ce n'est là qu'un des aspects de la complexité de la structure de la phrase, comme nous le démontrerons par la suite. Nous n'en renions pas cependant l'importance dans le processus de maturation syntaxique.

2. État de la question

Selon les recherches antérieures, le développement de la subordination accompagne, au primaire et au secondaire, la maturation syntaxique: l'usage des subordonnées a tendance à s'accroître à mesure que le scripteur devient adulte.

Kellogg W. Hunt (1965), toujours à la recherche de moyens simples pour mesurer la maturité syntaxique, porte un intérêt particulier à la subordination: il recense d'abord le nombre des subordonnées et leur longueur en nombre de mots, pour vérifier si ces facteurs n'expliqueraient pas l'allongement de l'UC.

La méthode avec laquelle Hunt calcule le nombre des propositions est particulière. Ainsi, dans l'exemple suivant: «*He said I ought to be more careful*», pour contourner l'embarras que suscite chez lui la distinction entre la principale (2 mots) et la subordonnée (6 mots), il opte pour un moyen terme: il calcule ici deux propositions d'une longueur moyenne de 4 mots.

En utilisant cette méthode de calcul, il arrive à une moyenne de 6,6 mots par proposition en 4e année, de 8,1 mots en 8e et de 8,6 mots en 12e année. En attribuant 100% à la 12e année, ses pourcentages comparatifs sont de 94% en 8e année et de 77% en 4e année.

Hunt calcule ensuite le taux de subordination de la façon suivante: il divise le nombre de toutes les propositions réunies (principales et subordonnées) par le nombre de principales. Par exemple, pour trois UC qui contiendraient en tout

une seule subordonnée, le taux de subordination se calculerait comme suit: la somme des principales et des subordonnées (3 principales + 1 subordonnée) est divisée par le nombre de principales ou UC (3 principales ou UC), soit 4 divisé par 3 = 1,33. (Voir notre manière de calculer ce taux à la page 30.)

Le taux de subordination ainsi calculé dans le corpus de Hunt est de 1,30 en 4e année, 1,42 en 8e et 1,68 en 12e année. L'unité indique évidemment ici la principale, puisque chaque UC contient une principale; la fraction indique avec quelle fréquence une subordonnée est ajoutée à la principale. Autrement dit, en enlevant l'unité (qui représente la principale), nous obtenons le pourcentage de subordination, soit 30% en 4e année, 42% en 8e et 68% en 12e année.

Dans son étude sur les élèves du secondaire québécois, beaucoup moins détaillée que celle de Hunt, Yvon Patrice (1979) corrobore les conclusions du chercheur américain: entre le début et la fin du secondaire, il rapporte une augmentation du nombre des subordonnées de 56%.

Paret (1983), qui ne fait le compte des mots ni pour l'UC ni pour les enchâssées, ne calcule pas non plus le taux de subordination dans son corpus. Elle étudie les relatives avec le syntagme nominal (SN), les complétives avec le syntagme verbal (SV) et les circonstancielles avec les mobiles; c'est dans les chapitres consacrés à ces syntagmes que nous rapporterons ses données.

Quant à l'analyse de Cyr et Mantha (1985), comme elle porte sur des exercices de réécriture, il est difficile d'utiliser ses chiffres au niveau des mesures standard, étant donné que l'exercice a pour but de «forcer» la subordination. Nous y reviendrons dans la section qui traitera des suggestions pédagogiques.

3. Hypothèse pour le collégial

À partir des résultats des recherches antérieures sur les élèves de la fin du secondaire, notre hypothèse pour le niveau collégial, relativement à la proposition enchâssée, a été la suivante.

Pendant le collégial,

— le nombre et la longueur des enchâssées continuent d'augmenter, ce qui explique une part de l'allongement de l'unité de communication.

4. Options théoriques et méthodologiques

a. options théoriques

La grammaire traditionnelle distingue la proposition «principale» et les propositions «subordonnées». Bien que certains chercheurs, dont Hunt, reprennent cette division, nous ne retenons pas, dans notre étude, cet «être de raison» que constitue la proposition principale tronquée de ses subordonnées. Nous considérons soit l'unité de communication (UC) dans son ensemble, soit les

propositions enchâssées (P) qu'elle contient. Nous réservons le terme de «proposition» à ces dernières.

Le décompte des propositions

Les propositions à mode personnel ou «à temps finis», comme les appelle Paret, les relatives et les conjonctives, ne posent pas de problèmes de dénombrement. Quand deux d'entre elles sont reliées par une conjonction et que la seconde n'a pas de sujet propre, nous les comptons comme une seule proposition ayant des groupes verbaux coordonnés. Nous avons dû cependant opérer certains choix relativement au dénombrement des propositions à mode impersonnel, «à temps non finis» : infinitif, participe ou gérondif.

Comme l'a fait Paret, nous comptons comme autant de propositions toutes les propositions à temps non finis qui ont un sujet explicite, ce qui est rare en français. Quant à celles qui n'ont pas de sujet explicite, nous nous distinguons de Paret en les considérant aussi comme des propositions. Nous tiendrons compte de ces divergences quand nous comparerons nos résultats aux siens.

Une des principales difficultés du dénombrement des propositions vient des [illegible]s en chaîne. Ainsi, nous avançons que, dans les deux phrases qui suivent, les structures des enchâssées (en italique) à mode personnel ou à mode impersonnel sont équivalentes, même si la première n'a pas de sujet explicite :

1. Pierre promet *de commencer à travailler sérieusement*.

2. Pierre promet *qu'il commencera à travailler sérieusement*.

Paret considérerait que le premier exemple ne contient aucune proposition enchâssée puisque le verbe non-fini n'a pas de sujet explicite ; elle prend en effet les infinitifs comme des compléments simples du verbe. Nous considérons au contraire que nous sommes en présence d'une proposition infinitive enchâssée équivalente d'une conjonctive (exemple 2).

Une autre difficulté de l'exemple 1 vient des deux infinitifs qu'il contient. Cette forme est l'équivalent de :

3. Pierre promet *qu'il travaillera sérieusement*.

On voit que «commencera» ne fait qu'ajouter une modalité temporelle au verbe «travailler» : il prête ses caractéristiques de personne et de temps à l'infinitif qui le suit et pour lequel il devient un «semi-auxiliaire».

Les semi-auxiliaires

Dans le compte des propositions, c'est cette structure profonde que nous avons fait prévaloir. Nous considérons donc *il commencera à travailler* comme un seul verbe (le «semi-auxiliaire» *commencera* à suivi de l'infinitif *travailler*). Certains semi-auxiliaires expriment des nuances reliées au temps (du type ***aller, venir de, commencer à, se mettre à, finir de, cesser de, continuer à, être en train de, être sur le point de, être près de, essayer de, tenter de***), d'autres, des

nuances relèvent du mode (du type: *faire, laisser, pouvoir/ne pas pouvoir, entendre, voir, préférer, s'empêcher de, pouvoir, devoir, vouloir, falloir, avoir à, feindre de, s'abstenir de, rêver de, avoir le droit de, avoir besoin de, avoir pour effet de*).

Comparons nos méthodes de calculs en les appliquant à l'exemple 1. Paret distingue une seule UC, celle qui prend appui sur le verbe «commencera». nous considérons aussi que nous sommes en face d'une seule UC puisque «commencera à travailler» n'est que la forme inchative du verbe «travailler» auquel le sens auxiliaire permet de devenir l'équivalent du futur de l'indicatif.

Il nous sera donc possible de comparer nos résultats avec ceux de Paret, tout en tenant compte de cette différence de calcul.

b. méthodologie

Dans l'analyse de la proposition, nous avons d'abord voulu vérifier les données standard, soit le taux d'enchâssement et la longueur moyenne, en nombre de mots, des propositions enchâssées.

Nous calculons le taux d'enchâssement ainsi: le nombre de propositions enchâssées divisé par le nombre des UC. Notre méthode, malgré sa simplicité, est équivalente à celle de Hunt, et, comme nous le verrons, nos résultats pourront être comparés.

Les données sur les enchâssées que nous avons vérifiées dans le corpus se trouvent dans l'Annexe III.

5. Analyse des données

a. taux d'enchâssement

Comme notre corpus était composé des quinze premières UC de chaque scripteur, nous avons divisé le nombre de propositions enchâssées de chaque texte par 15. Ce calcul donne, en collège 1, un nombre moyen de 15,6 propositions enchâssées (P) dans les 15 UC ; en collège 2, on en trouve une moyenne de 13,7 et, en collège 3, on en trouve 14,7.

Comme nous le voyons dans le Tableau 13, l'évolution, au collégial, est difficilement perceptible d'une année à l'autre. Elle se fait en dents de scie: les trois années du collège tournent autour de la moyenne de 14,7 enchâssées dans 15 UC (15,6, 13,7 et 14,7). Si nous divisons chacun des groupes-classes par stades (toujours à partir de la longueur de leurs UC), nous voyons que, quelle que soit la session, les écarts entre les stades sont comparables, si bien que nous pouvons comparer entre eux les trois stades du collégial en faisant la moyenne des trois années, comme nous l'avons fait dans le Tableau 13.

TABLEAU 13: Moyenne de propositions enchâssées par 15 UC

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
-A-	9.3	11.7	8.0	9.3	
-B-	12.7	13.3	13.3	13.1	
-C-	24.7	19.3	23.0	22.3	
Moyenne	15.6	13.7	14.7	14.7	13.7

Pour calculer le taux de subordination (Tableau 14), nous avons divisé le nombre de subordonnées par le nombre de UC (15) et nous avons obtenu, en collège 1, 2 et 3, un taux de 1.04, 0.91 et 0.98. Quant aux journalistes, leur taux d'enchâssement est de 1.19, ce qui signifie qu'ils utilisent, en moyenne 1.19 enchâssées par UC. Les étudiants en utilisent moins qu'eux, sans différence notable entre les moyennes des trois années.

TABLEAU 14: Moyenne de propositions enchâssées par UC (taux d'enchâssement)

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
-A-	0.62	0.78	0.53	0.65	
-B-	0.85	0.89	0.89	0.87	
-C-	1.65	1.29	1.53	1.49	
Moyenne	1.04	0.91	0.98	0.98	1.19

On peut remarquer que, de collège 1 à collège 3, il ne se fait pas de progrès substantiel: le portrait des groupes-classes est à peu près stable d'une année à l'autre.

À chacune des trois années du collégial, nous retrouvons

— un groupe d'étudiants faibles dont les UC comportent une moyenne de 0.65 proposition enchâssée,

— un groupe d'étudiants moyens dont les UC comportent une moyenne de 0.87 proposition enchâssée,

— un groupe d'étudiants forts dont les UC comportent une moyenne de 1.49 proposition enchâssée.

Comme on le vérifie encore ici, la disparité entre les étudiants d'un même groupe est impressionnante: dans chaque session, le taux de subordination du groupe des étudiants du stade -C- est de beaucoup supérieur à celui des étudiants du stade -A-.

Si, pour fin de comparaison, l'on attribue à la moyenne du stade «C» la cote 100%, le taux de subordination des étudiants du stade «B» réunis est de 58%. Ce taux n'est que de 43% pour les étudiants du stade «A», un écart de 67%.

TABLEAU 15: Taux comparatifs d'enchâssement

	M. collège	Journalistes
stade «A»	(0.65) 43%	
stade «B»	(0.87) 58%	
stade «C»	(1.49) 100%	
		(1.19) 79.9%

Si on compare les étudiants du stade «C» aux journalistes, on remarque que leur taux de subordination dépasse de beaucoup celui des journalistes puisque, comparativement, le taux de ce dernier ne serait que de 79.9%. Cette différence semble confirmer la thèse de Leban, selon laquelle les scripteurs en phase de maturation doivent d'abord pratiquer les structures complexes avant de s'en dégager et d'arriver à des structures plus économiques.

b. Longueur moyenne des propositions

Le nombre moyen de mots par proposition pour chacun des scripteurs est celui ci: en première collégiale, les propositions enchâssées ont une longueur moyenne de 9 mots; en 2e collégiale, de 9.4 mots et, en 3e collégiale, de 10.3 mots. Quant aux journalistes, la longueur moyenne de leurs propositions enchâssées est de 13.7 mots.

Si, comme on l'a fait ci-haut, on regroupe les étudiants du collégial par stades, on obtient une moyenne de 8.2 mots par proposition pour le stade «A», une moyenne de 9.3 mots par proposition pour le stade «B» et de 11.0 mots pour le stade «C».

TABLEAU 16: Nombre moyen de mots par proposition enchâssée au collégial

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
«A»	8.5	7.6	8.4	8.2	
«B»	9.1	8.5	10.3	9.3	
«C»	9.6	11.5	12.0	11.0	
Moyenne	9.0 (75%)	9.4 (85%)	10.3 (100%)	9.6 (93%)	13.7 (133%)

On peut remarquer que, de collège 1 à collège 3, il se produit un allongement minime de la proposition enchâssée; cet allongement est cependant très marqué entre le collégial et les journalistes.

À chacune des trois années du collégial, nous retrouvons, pour le stade «A», une moyenne de 8,2 mots, pour le stade «B», une moyenne de 9,3 mots et, pour le stade «C», une moyenne de 11,0 mots.

Dans chaque session, la moyenne de mots par proposition du groupe des étudiants du stade «C» est de beaucoup supérieure à celle des étudiants du stade «A».

Si, pour fin de comparaison, l'on attribue à la moyenne du stade «C» la cote 100%, le nombre moyen de mots par proposition des étudiants du stade «B» est de 84,6%. Ce taux est de 74,6% pour les étudiants du stade «A», un écart de 25,4.

TABLEAU 17: Taux comparatifs d'enchâssement

	M. collège	Journalistes
stade «A»	(8,2) 74,6%	
stade «B»	(9,3) 84,6%	
stade «C»	(11,0) 100%	
		(13,7) 124,5%

On voit dans le Tableau 17 que, d'une année à l'autre, au collégial, les étudiants utilisent davantage d'enchâssées; les étudiants du stade «C» sont cependant encore loin des journalistes.

6. Confrontation des données

La recherche de Hunt montrait que, de la 4e année à la 12e année, le taux d'enchâssement progressait continuellement et que cette progression était plus marquée entre la 8e et la 12e année (+38,4%) qu'entre la 4e et la 8e (+17,5%).

Quant à Patrice, il corrobore les conclusions du chercheur américain: entre le début et la fin du secondaire, il rapporte une augmentation du nombre des subordonnées de 56%. Il ne calcule pas cependant le taux de subordination, ce qui rend difficile la comparaison de nos résultats. En nombre absolu, il relève 16 propositions enchâssées en S.1, il en relève 17 en S.2 et 36 en S.5. La progression est surtout marquée entre la 3e et la 5e année du secondaire. Patrice remarque de plus que seulement 2 élèves sur 3 recourent à cette stratégie qu'on peut pourtant considérer comme simple.

Comparons nos résultats à ceux de ces chercheurs (les modes de calculs ont été uniformisés).

TABLEAU 18: **Taux d'enchâssement**

États-Unis	4e (...)	7e	8e	9	10e	11e	12e			Jour
Québec	P4	S1		S3		S5	C1	C2	C3	
Hunt (1965)	0.30 (44.1%)		0.42 (61.6%)				0.68 (100%)			
Patrice		n/d (44%)		n/d (47%)		n/d (100%)				
Bruneau/Gagnon										
stade «A»							0.62	0.76	0.53	
stade «B»							0.85	0.89	0.87	
stade «C»							1.65	1.29	1.53	
							1.04	0.98	0.98	1.19

On remarque d'abord que le taux de subordination en collégial I québécois est de beaucoup supérieur à celui des élèves américains de 12e année, classe correspondante. La différence est encore plus marquée si on considère les stades d'étudiants: au stade «C», nous obtenons un taux d'enchâssement de 1.65 alors que le chercheur américain ne trouvait que 0.68; ce taux se compare avec celui des étudiants du stade «A», nettement sous la moyenne du collégial québécois.

Cet écart s'explique probablement par le fait que les analyses portent sur deux langues, le français québécois et l'américain, qui, au niveau de la subordination, ne semblent pas fonctionner de la même façon. Si Hunt avait fourni les données sur le taux de subordination chez les adultes, nous aurions un point de repère intéressant. Hélas, il ne le fait pas. Quoiqu'il en soit, dans l'une et l'autre langue, le mouvement de la progression, lui, est similaire et comparable.

Remarquons encore que l'augmentation constante, des plus jeunes aux plus âgés, remarquée par Hunt (de 44.1% à 100% en huit ans) et par Patrice (de 44% à 100% en cinq ans) ne se vérifie plus au collège (106%, 100% et 100%) alors que le taux d'enchâssement des journalistes est beaucoup plus élevé: 121%.

TABLEAU 19: **Nombre moyen de mots par proposition enchâssée**

États-Unis	4e [...]	7e	8e	9e	10e	11e	12e			Jour
Québec	P4	S1		S3		S5	C1	C2	C3	
Hunt	6,6 (77%)		8,1 (94%)				8,6 (100%)			
Bouillet/Gagnon										
stade «A»							8,5	7,1	8,4	
stade «B»							9,1	10,2	9,1	
stade «C»							9,6	11,5	12,0	
							9,0 (75%)	9,4 (85%)	10,3 (100%)	13,7 (133%)

Le Tableau 19 nous montre que le nombre de mots par enchâssée augmente chez Hunt (de 77% à 100% en fort ans) et, d'une manière surprenante, au collège (de 75% à 100% en trois ans). Constatation surprenante en effet, puisque l'UC n'allonge pas, mais qui s'explique pour une part par l'anormale décroissance (de 106% à 100%) du taux d'enchâssement au collégial (tableau 18).

Conclusion

Ce dossier sur le taux d'enchâssement et la longueur de la proposition montre que la maturation syntaxique des étudiants du collégial se reflète dans l'expansion de la subordination. Ces étudiants semblent privilégier l'enchâssement comme procédé de condensation de l'information.

Nous n'affirmons pas que la condensation de l'information se fait uniquement par enchâssement de propositions. «Ce problème a été soulevé depuis longtemps; déjà Watts (1944) soulignait qu'un accroissement d'utilisation des subordonnées n'était pas selon lui le meilleur indice de progrès dans l'écriture, que la variété dans les enchâssements et les alternatives aux enchâssements étaient plus significatives» (Paret, 1983:12).

Bref, l'augmentation du taux d'enchâssement semble jusqu'à maintenant une des causes de l'allongement de l'UC. Il n'est sans doute pas la seule. En effet, l'augmentation en nombre et l'étoffement des syntagmes nominaux de différentes fonctions, des syntagmes verbaux et circonstanciels y comptent pour une bonne part, comme nous le démontrerons par la suite.

Avec les deux dossiers sur les unités de communication et les subordonnées, notre étude a été purement comptable et comme extérieure aux véritables

manifestations de la maturité syntaxique dont elle n'étudiait, en fait, que les répercussions quantifiables. Nous voulions vérifier si ces mesures reconnues comme «classiques» dans les recherches antérieures donnaient les même résultats au collégial.

Nous avons jusqu'ici vérifié l'allongement de l'UC et l'augmentation du nombre et de la longueur des propositions enchâssées. Dans les dossiers qui suivent, nous verrons si l'allongement de l'UC et l'importance grandissante de la proposition enchâssée vont de pair avec la maturation manifestée au niveau de la complexité des structures syntaxiques.

C. LE SYNTAGME NOMINAL (SN)

La complexité syntaxique se reflète dans la longueur des unités de communication. Elle s'explique par l'augmentation du taux d'enchâssement, mais surtout par la transformation que subissent les constituants de la phrase, en particulier le syntagme nominal. En effet, plus intéressantes encore que les enchâssements sont les alternatives aux enchâssements: l'expansion du syntagme nominal ou sa transformation par la pronominalisation, la nominalisation, l'adjectivisation.

Le syntagme nominal, à cause d'abord de sa fréquence dans la phrase, à cause aussi de ses multiples possibilités d'organisation interne et du parti qu'un scripteur habile peut en tirer, est peut-être l'aspect de la phrase qui se transforme le plus au cours de l'évolution d'un scripteur, même adulte.

1. Mise au point théorique

La grammaire traditionnelle ne parle pas de syntagmes mais de différentes «catégories grammaticales»; selon elle, un mot a une «nature» et une fonction.

L'approche structurale est tout autre: elle ne s'intéresse pas à la nature des mots, qui varie selon leur position dans la phrase: «*C'est le lever du soleil qui me fait lever le matin*». Dans le premier cas, «lever» est un nom; dans le second cas, un verbe.

De plus, l'approche structurale est plus synthétique: elle considère non les éléments individuels mais les «syntagmes» ou, en d'autres termes, les groupes de mots qui remplissent ensemble une fonction dans la phrase selon la position qu'ils y occupent. Ainsi, l'expression «syntagme nominal», fait référence au recteur du groupe, le nom, et à tous les constituants qu'il domine: les déterminants (articles, adjectifs possessifs, déterminatifs, indéfinis, numéraux ...) et les compléments (l'adjectif, le syntagme prépositionnel, la relative). Dans la phrase qui suit, on compte deux syntagmes nominaux: le premier en position de sujet, le second en position d'objet.

— *Ce groupe d'étudiants qui s'intéressent particulièrement à l'environnement a organisé une collecte sélective des déchets.*

Une phrase doit contenir minimalement un syntagme nominal remplissant la fonction de sujet et un syntagme verbal. Certains scripteurs peu outillés sont limités à cette structure minimale. Quant aux scripteurs les plus performants, ils peuvent utiliser des SN nombreux, de structures complexes, dans différentes positions de la phrase.

2. État de la question

Nous passerons brièvement sur l'apport de Hunt et de Patrice pour nous référer surtout à la magistrale analyse de Paret qui voit, dans la structure du SN

et dans sa fonction grammaticale, un des lieux où se manifeste le plus la maturation syntaxique.

Kellogg W. Hunt (1965)

Hunt (1965:99) s'intéresse à l'expansion progressive du «nominal» qui représente, selon lui, un des facteurs expliquant l'expansion de la phrase elle-même. Il remarque que, en effet, un simple modificateur du nom peut remplacer une phrase entière et réduire, en allongeant l'UC ainsi transformée, le nombre des UC courtes.

Les compléments du nom

Les études de Hunt montrent que, à l'écrit, le «nominal» a tendance à s'étoffer de compléments au fur et à mesure que le scripteur avance en maturité. Ainsi, le nombre de noms sans compléments, c'est-à-dire régissant seulement leur déterminant, est de plus en plus bas. Quand, selon sa méthode, il attribue 100% au nombre de ces noms en 12e année, le pourcentage est de 120% en 4e année. À l'inverse, le nombre des compléments du nom ont tendance à croître durant le processus de maturation.

Parmi les compléments du nom, les plus en expansion sont d'abord les adjectifs, qui priment. Dans son étude sur l'exercice de réécriture (1972 et 1977), il montre que le nombre d'épithètes est, en 8e année, 63% seulement de ce qu'il deviendra en 12e année. Vient ensuite le syntagme prépositionnel, finalement les relatives et les constructions verbales (infinitif, participes passé et présent, gérondif) qui connaissent une importante augmentation. Leur fréquence est, en 4e année et en 8e année, 46% et 52% de ce qu'elle deviendra en 12e année.

Pour ce qui est de la relative, elle serait l'un des critères les plus importants de maturation: les adultes l'utilisent davantage alors qu'ils ont tendance à délaisser les complétives et les circonstancielles.

Yvon Patrice (1979)

Yvon Patrice, dans son étude sur le secondaire québécois, s'intéresse surtout au SN en position de sujet. Il note, comme l'avait démontré Josée Valiquette (1978) dans son étude sur le primaire, que les élèves du secondaire, centrés davantage sur le prédicat, caractérisent très peu le sujet: ils y utilisent surtout les pronoms personnels SN(Pr). Les autres types de pronoms sont à peu près inexistants dans cette position, sauf le pronom «on» et quelques indéfinis: «personne, l'un, l'autre, chacun». Quant aux noms sujets, ils sont très rarement complétés.

Les compléments du nom

Patrice ne calcule pas le nombre de syntagmes nominaux (SN) de son corpus et n'étudie pas non plus la structure du SN comme telle. Il constate la progression des adjectifs épithètes qui passent de 41% à 100% en cinq ans.

Le groupe prépositionnel(SP) augmente aussi: il passe de 48% à 100% durant le secondaire.

Quant à la relative, elle passe de 76% en secondaire 1 à 121% en secondaire 3 pour retomber à 100% en secondaire 5. Patrice explique cette régression par l'usage grandissant que les élèves de secondaire 5 font de l'épithète qui peut remplacer l'enchâssée.

Dans leur ensemble, les compléments du noms marquent une progression régulière et importante: ils font plus que doubler, passant de 47% en secondaire 1 à 84% en secondaire 3 puis à 100% en secondaire 5.

Marie-Christine Paret (1983)

Marie-Christine Paret (1983) consacre une partie importante de sa thèse au syntagme nominal (SN) dont elle fait avancer l'étude.

Fréquence des SN

Paret constate d'abord, comme Hunt et Patrice, que, durant les cinq années du secondaire, la fréquence des SN(N) – ceux dont le recteur est un nom – s'accroît globalement de 28%, ce qui s'explique peut-être, observe-t-elle, par la diminution du nombre de clitiques sujets (les pronoms *je, tu, il, nous, on*...).

L'augmentation des SN(N) ne touche pas de manière identique les SN de toutes les fonctions. Ainsi, les SN(N) sujets évoluent peu, comparativement aux SN compléments de type SP (compléments du Nom, du Verbe ou de la Phrase).

Les compléments du nom

Paret s'intéresse particulièrement à la structure interne des SN, en tenant compte de la nature, du nombre et du niveau des compléments qu'ils contiennent. Selon elle, la structure du constituant est un critère plus évident de sa maturité syntaxique que sa fonction. Il est cependant difficile de les isoler l'une de l'autre puisqu'elles se conditionnent mutuellement.

Elle observe que les SN dont le recteur est un nom, les SN(N), ayant au moins un complément augmentent (+26% des SN) alors que ceux qui n'en ont pas diminuent (-21% des SN). Ainsi, le SN(N) en position sujet connaît un fort pourcentage d'accroissement lorsqu'il a un complément (augmentation de 72% des SN).

L'évolution la plus frappante entre les scripteurs les plus jeunes et les plus âgés est celle des SN à deux compléments ou plus, quels que soient leur niveau et leur fonction.

Parmi les compléments du nom, le plus utilisé est le syntagme adjectif (SAdj) en position d'épithète: même s'il n'est pas très utilisé, il augmente quand même de 59% par rapport aux SN(N) de premier niveau. Paret souligne en particulier l'augmentation importante de SN(N) sujet avec épithète et celui des épithètes dans un constituant de 2e niveau (SP complément de nom).

Pour ce qui est du syntagme prépositionnel (SP), Paret remarque que c'est la catégorie des compléments qui manifeste la plus importante croissance au secondaire. Quant à la relative, qui a moins d'ampleur que le SP et le SAdj, elle considère ce type de construction comme très important et révélateur de la maîtrise de la syntaxe. Elle remarque que les relatives augmentent de 63%, du secondaire 1 au secondaire 5, alors que, dans l'ensemble, les enchâssées n'augmentent que de 43% durant la même période.

Conclusion de Paret pour le secondaire

L'évolution qui se produit dans les syntagmes nominaux va dans le sens d'une complexification et d'une plus grande variété : les noms de diverses positions sont de plus en plus complétés, les fonctions plus rares sont utilisées, les compléments plus difficiles (syntagmes verbaux à mode impersonnels, relatives obliques, appositions) et plus profonds (compléments de compléments) se développent.

La tendance à la diversification parmi toutes les structures disponibles dans le SN semble être un trait de la maturation syntaxique au secondaire.

3. Hypothèse de recherche

À la suite de l'étude de Paret sur le secondaire, nous croyons que l'expansion du syntagme nominal (SN) dans ses différentes positions est un indice de maturité ou de compétence syntaxique des étudiants du collégial. Nos hypothèses de recherche ont été les suivantes :

Pendant le collégial, la maturation amène :

— l'accroissement du nombre des SN ;

— la complexification de la structure du SN, principalement en position sujet.

4. Options théoriques et méthodologiques

a. Options théoriques

Nous nous sommes particulièrement intéressés à la structure du SN puisque l'expansion de ce syntagme permet de concentrer l'information.

b. Méthodologie

Fréquence des SN

Nous avons d'abord identifié tous les syntagmes nominaux (SN) de chacune des unités de communication (UC) et nous les avons répartis selon de leur recteur : nom commun, nom propre ou pronom de différentes catégories. Nous avons ensuite répertorié ceux dont le recteur était un nom, les SN(N), car ce sont ceux-là qui sont le plus susceptibles de recevoir des compléments, les pronoms

étant rarement complémentés. (Voir les Annexes IV et V)

Structure des SN

Nous avons analysé les SN selon le nombre, la nature et la structure de leurs compléments (adjectifs, syntagmes prépositionnels, enchâssées relatives, appositions et compléments développants). Ainsi, le SN «*le jeune enfant*» comporte un complément (adjectif), le SN «*le jeune enfant de six ans qui joue dans le parc*» comporte trois compléments (un adjectif, un syntagme prépositionnel, une relative).

Nous avons analysé la position des compléments de type adjectif (épithète, attribut, apposition ou complément SP d'adjectif au comparatif) et déterminé la fonction du SN auquel ils se rattachaient.

Quant à la proposition relative, nous en avons étudié la structure et vérifié la fonction (déterminative, explicative, apposition, complément développant). Nous avons porté un intérêt particulier à la relative oblique qui est, à la fin du secondaire, au début de son développement.

Nombre des compléments du nom

Nous avons calculé le nombre des noms sans complément, avec un ou plusieurs compléments. À cause des limites de cette étude, nous n'avons pu faire l'analyse du type et de la structure de ces compléments (exemple: adjectif seul ou SAdj composé d'un adjectif complété par un SP infinitif du type «*un tableau agréable à voir*») ni vérifier dans quelle position on les retrouvait. Cette analyse - sur la structure seulement - comportait 63 éléments à explorer pour chacun des SP; du corpus.

Niveau d'utilisation

Nous avons classé les SN selon leur niveau d'utilisation de un à cinq. Dans l'exemple suivant, on peut distinguer ces cinq niveaux d'utilisation:

— *L'assemblée / des citoyens / de l'âge d'or / de la Rive sud*
niveau 1 niveau 2 niveau 3 niveau 4

de Montréal s'est tenue hier
niveau 5

Positions (fonctions) des SN

Nous avons analysé la position occupée par chacun des SN dans la phrase, ce qui, en grammaire structurale détermine les «fonctions» de la grammaire traditionnelle. Nous avons relevé les positions reconnues: SN sujet, SN de verbe (objet), SN de proposition (circonstant), attribut, apposition (du type: «*Ma meilleure amie, Louise, est malade*»), complément développant (du type: «*Nous avons tout essayé: l'eau filtrée, l'eau distillée, l'eau en bouteille...*», dislocation à gauche (du type: *Moi, je...*) ou à droite (du type: *Ma sœur, elle, elle travaille...*).

pronoms de reprise, interrogatifs ou exclamatifs (du type: *Ta soeur vient-elle avec nous?*).

5. Analyse des données

L'analyse des données du SN est complexe et elle a exigé de nous un travail minutieux, long mais nécessaire pour détecter les structures nominales acquises par les étudiants du collégial, les positions dans lesquelles elles le sont, ainsi que les structures non acquises ou pratiquées seulement dans certaines positions.

a. Fréquence des SN

Les fréquences absolues des SN laissent voir la singulière similitude entre les trois années du collégial: les 27 étudiants ont utilisé 2089 SN (une moyenne de 73,6 dans 15 UC); les 8 journalistes en ont utilisé 865 (une moyenne de 108,1 dans 15 UC).

La répartition des SN est à peu près la même de collège 1 à collège 3:

— en collège 1, 73,9 SN par étudiant dans 15 UC;

— en collège 2, 78,6 SN par étudiant dans 15 UC;

— en collège 3, 79,7 SN par étudiant dans 15 UC.

La moyenne, chez les étudiants, est de 77,3 SN dans 15 UC; chez les journalistes, cette moyenne est de 108,1 SN dans 15 UC.

La répartition moyenne de SN par UC est la suivante:

— en collège 1, on a en moyenne 4,9 SN par UC;

— en collège 2, on a en moyenne 5,2 SN par UC;

— en collège 3, on a en moyenne 5,3 SN par UC.

Le profil des trois années est assez semblable, elles se tiennent tout près de la moyenne, 5,1. Si l'on subdivise les étudiants par stades, on voit aussi que, de l'intérieur, la composition des groupes est similaire: dans les trois années, les mêmes écarts, énormes, s'y manifestent.

TABLEAU 20: Fréquence moyenne des SN par UC

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
stade «A»	4,1	3,9	3,8	3,9 (61,9%)	
stade «B»	4,8	5,3	5,5	5,2 (82,5%)	
stade «C»	5,9	6,5	6,6	6,3 (100%)	
Moyenne	4,9	5,2	5,3	5,1	7,2 (114,3%)

L'apparente homogénéité des classes est contredite par les écarts entre les étudiants répartis en stades. Si l'on attribue 100% aux SN du stade «C», ceux

pronoms de reprise, interrogatifs ou exclamatifs (du type: *Ta soeur vient-elle avec nous?*).

5. Analyse des données

L'analyse des données du SN est complexe et elle a exigé de nous un travail minutieux, long mais nécessaire pour détecter les structures nominales acquises par les étudiants du collégial, les positions dans lesquelles elles le sont, ainsi que les structures non acquises ou pratiquées seulement dans certaines positions.

a. Fréquence des SN

Les fréquences absolues des SN laissent voir la singulière similitude entre les trois années du collégial: les 27 étudiants ont utilisé 2089 SN (une moyenne de 73,6 dans 15 UC); les 8 journalistes en ont utilisé 865 (une moyenne de 108,1 dans 15 UC).

La répartition des SN est à peu près la même de collège 1 à collège 3:

— en collège 1, 73,9 SN par étudiant dans 15 UC;

— en collège 2, 78,6 SN par étudiant dans 15 UC;

— en collège 3, 79,7 SN par étudiant dans 15 UC.

La moyenne, chez les étudiants, est de 77,3 SN dans 15 UC; chez les journalistes, cette moyenne est de 108,1 SN dans 15 UC.

La répartition moyenne des SN par UC est la suivante:

— en collège 1, on a en moyenne 4,9 SN par UC;

— en collège 2, on a en moyenne 5,2 SN par UC;

— en collège 3, on a en moyenne 5,3 SN par UC.

Le profil des trois années est assez semblable, elles se tiennent tout près de la moyenne, 5,1. Si l'on subdivise les étudiants par stades, on voit aussi que, de l'intérieur, la composition des groupes est similaire: dans les trois années, les mêmes écarts, énormes, s'y manifestent.

TABLEAU 20: Fréquence moyenne des SN par UC

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
stade «A»	4,1	3,9	3,8	3,9 (61,9%)	
stade «B»	4,8	5,3	5,5	5,2 (82,5%)	
stade «C»	5,9	6,5	6,6	6,3 (100%)	
Moyenne	4,9	5,2	5,3	5,1	7,2 (114,3%)

L'apparente homogénéité des classes est contredite par les écarts entre les étudiants répartis en stades. Si l'on attribue 100% aux SN du stade «C», ceux

du stade «A» n'en représentent, par exemple, que 61,9%.

À la même échelle, les journalistes en présentent 114,3%.

b. Structure du syntagme nominal (SN)

Le SN dont le recteur est un nom: SN(N)

Parmi les SN, ce sont ceux dont le recteur est un nom qui sont le plus susceptibles de recevoir des compléments. En effet, le SN à base pronominale est rarement complété, sauf dans l'expression des partitifs.

Dans l'ensemble, au collégial, on compte 1435 SN(N). Ils représentent donc 68,7% de tous les SN. Chez les journalistes, on compte 639 SN(N), soit 73,9% de tous les SN. C'est dire que, au collégial, la proportion des autres SN, ceux dont le recteur est un simple pronom, et qui véhiculent peu d'information, dépasse 30%.

La moyenne de SN(N) par unité de communication est la suivante:

— en collège 1, elle est de 3,2 SN(N) par UC;

— en collège 2, elle est de 3,7 SN)N) par UC;

— en collège 3, elle est de 3,7 SN(N) par UC.

La moyenne du collégial est de 3,5 SN(N) par UC.

La moyenne des journalistes est de 5,3 SN(N) par UC.

Les moyennes des SN(N) par UC, à l'intérieur des stades, sont les suivantes:

— pour le stade «A», 2,8 SN(N) par UC;

— pour le stade «B», 3,6 SN(N) par UC;

— pour le stade «C», 4,2 SN(N) par UC.

TABLEAU 21: Fréquence moyenne des SN(Nom) par UC

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
stade «A»	2,9	2,9	2,6	2,8 (66,7%)	
stade «B»	3,3	3,4	4,2	3,6 (85,7%)	
stade «C»	3,3	4,8	4,4	4,2 (100%)	
Moyenne	3,2	3,7	3,7	3,5	5,3 (126,2%)

On remarque, encore ici, que le portrait des trois années du collégial reste stable. D'une année à l'autre, les étudiants produisent environ 3,5 SN(N) par UC.

On observe de grands décalages entre les stades d'étudiants: en attribuant 100% à ceux du stade «C», on peut dire que ceux du stade «A» n'utilisent, proportionnellement, que 66,7% de SN(N); quant aux journalistes, ils en utilisent 126,2%.

Les étudiants, même ceux du stade «C», sont encore loin des journalistes.

Pour conclure sur les SN(N), on constate que leur nombre pour la moyenne des étudiants du collégial est bien restreint et peu propre à concentrer l'information: une phrase qui ne comporte que 3,5 noms est bien limitée. Ce peu de compétence manifesté par rapport au Nom appellerait des interventions pédagogiques précises.

Les compléments du noms

Dans le corpus étudiant, beaucoup de noms sont employés seuls: ils ne reçoivent aucun complément. Ainsi,

— en collège 1, on en a 463 (69,6% des SN);

— en collège 2, on en a 453 (64,1% des SN;

— en collège 3, on en a 465 (64,8% des SN).

Chez les étudiants, le total est de 1381 (66,6% des SN); chez les journalistes, ce nombre est de 464 (48,0% des SN).

TABLEAU 22: Pourcentage des SN qui n'ont reçu aucun complément par rapport au total des SN

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
stade «A»	71,2%	64,8%	73,7%	69,9%	
stade «B»	71,2%	67,5%	56,2%	65,0%	
stade «C»	67,3%	60,9%	67,0%	65,1%	
Moyenne	69,9%	64,4%	65,6%	65,1%	48%

La proportion des SN non complétés par rapport à l'ensemble des SN, assez forte en collège 1 (69,9%), diminue en collège 2 (64,4%) pour remonter légèrement en collège 3 (65,1%).

Les SN qui reçoivent un complément ou plus représentent, en collège 1, 30,1% des SN; en collège 2, ils représentent 35,6% des SN; en collège 3, ils représentent 34,4% des SN. Chez les journalistes, cette proportion est de 52%.

TABLEAU 23: Fréquence des SN à un complément ou plus

	C1	C2	C3	Journalistes
SN à un complément ou plus	30,1%	35,6%	34,4%	52%

Les SN qui reçoivent deux compléments ou plus représentent, chez les étudiants, 3% des SN(N); chez les journalistes, ils représentent 17,2% des SN(N).

Le complément syntagme adjectival

Le corpus des 27 étudiants comptait 363 syntagmes adjectivaux (SAdj), soit une moyenne de 13,4 SAdj dans les 15 UC de chaque étudiant. Quant aux journalistes, dans un même nombre de UC, ils utilisent en moyenne 26,4 adjectifs.

La fréquence moyenne des SAdj par UC est la suivante:

— en collège 1, une moyenne de 0,8 adjectif par UC;

— en collège 2, une moyenne de 1,2 adjectif par UC;

— en collège 3, une moyenne de 0,8 adjectif par UC.

La moyenne, au collégial, est de 0,9 SAdj par UC;

chez les journalistes, elle est de 1,76 SAdj par UC.

Encore ici, la moyenne des SAdj utilisés par les étudiants subdivisés par stades est très révélatrice:

— la moyenne du stade «A» est de 0,3 SAdjectif par UC;

— la moyenne du stade «B» est de 0,9 SAdjectif par UC;

— la moyenne du stade «C» est de 1,3 SAdjectif par UC.

TABLEAU 24: Fréquence des SAdjectifs par UC

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
stade «A»	0,7	0,4	0,4	0,5 (38,5%)	
stade «B»	0,8	0,9	1,1	0,9 (69,2%)	
stade «C»	1,0	1,8	1,0	1,3 (100%)	
Moyenne	0,8	1,2	0,8	0,9	1,76 (135,4%)

On remarque que la moyenne des SAdj utilisés par les étudiants des trois années est faible, autour de 0,9.

Entre les étudiants des différentes stades, si l'on attribue 100% à ceux du stade «C», on voit de grands écarts: ceux du stade «A», par exemple, toujours aussi démunis, n'utilisent que 38,5% des adjectifs du stade «C».

Quant aux journalistes, ils utilisent, proportionnellement, 135,4% par UC.

Rappelons que les étudiants du stade «A», qui ne produisaient en moyenne que 66,7% des SN(N) produits par les étudiants du stade «C» (Tableau 21) se donnaient moins de chances que ces derniers d'utiliser l'adjectif. Tout se tient. Quatre d'entre eux ont même utilisé moins de 5 adjectifs dans leur texte de 15 UC. On peut se demander comment ces scripteurs arrivent à exprimer certaines nuances que les adjectifs sont particulièrement aptes à traduire.

Fonctions des SAdj

Parmi les 363 adjectifs du corpus des étudiants du collégial, 83 sont attributs du sujet (22,9%), une fonction en voie de diminution chez les scripteurs plus performants, d'après les recherches antérieures; les journalistes n'en comptent que 19 sur leurs 211 adjectifs (9%), soit deux fois et demie moins. Rappelons que l'UC attributive de type SN + V + SAdj, très fréquente chez les tout jeunes, est une structure minimale, très courte, et qui véhicule peu d'informations.

La deuxième fonction où se concentrent les adjectifs dans le corpus étudiant est l'épithète du SN de V: on y trouve 71 occurrences (19,6% des adjectifs); chez les journalistes, la proportion est semblable (19,4%).

Par ordre décroissant, mentionnons encore 37 épithètes de SP de V (10,2%), 36 épithètes de SN sujets (9,9%), 28 épithètes de SP de P (7,7%), circonstanciels, et 25 épithètes de SN attributs du Sujet. Les autres SAdj sont très dispersés entre les autres fonctions.

On remarque que, dans la position sujet, le nom ne reçoit que 9,9% de compléments de type épithète. C'est bien peu, d'autant plus que ce complément est le plus facile à utiliser dans cette position.

Structure des SAdj

Mentionnons rapidement que 306 des 363 Adjectifs (84,3%) sont employés sans complément par les étudiants; chez les journalistes, la proportion est semblable (80,6%).

En conclusion sur la complémentation du nom par l'adjectif, notons que ce genre d'expansion du SN aurait grand intérêt à être développé par tous les étudiants du collégial, particulièrement ceux du stade «A», qui l'ignorent pratiquement.

Les relatives

Fréquence des relatives

Dans notre corpus des 27 étudiants du collégial, nous avons relevé 145 propositions relatives qui se répartissent comme suit: 50 en collège 1, 47 en collège 2 et 48 en collège 3.

Chez les 8 journalistes, nous en avons recueilli 56.

La fréquence par UC des relatives est la suivante:

— en collège 1, moyenne de 0,4 relative par UC;

— en collège 2, moyenne de 0,4 relative par UC;

— en collège 3, moyenne de 0,4 relative par UC.

Au collégial, la moyenne est de 0,4 relative par UC;

chez les journalistes, elle est de 0,5 relative par UC.

TABLEAU 25: Fréquence moyenne des relatives par UC

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
stade «A»	0,3	0,2	0,2	0,2 (33,3%)	
stade «B»	0,3	0,4	0,3	0,3 (50,0%)	
stade «C»	0,6	0,5	0,6	0,6 (100%)	
Moyenne	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5 (83,3%)

On remarque que la proportion des relatives est identique de collège 1 à collège 3.

La subdivision des étudiants par stades manifeste d'énormes écarts. Si l'on attribue 100% à ceux du stade «C», on voit que ceux du stade «A» n'en utilisent que 33,3%et ceux du stade «B», 50%.

On constate aussi que les journalistes utilisent moins de relatives (83%) que les étudiants du stade «C»(100%); ils ont recours sans doute à des procédés plus économiques.

On peut déduire de cette comparaison que les étudiants du stade "C" du collégial sont en pleine phase exploratoire des relatives et que, tant qu'ils ne les auront pas complètement maîtrisées, ce structures s'imposent à eux. C'est une caractéristique des étudiants les plus performants du collégial; quant aux étudiants des stades inférieurs, ils utilisent peu la relative.

Proportion des relatives directes et des relatives obliques

Les relatives, comme on le sait, se subdivisent en relatives directes (*qui* /

que) et en relatives obliques (*dont, auquel, duquel...*). La structure de ces dernières, à cause des variations morphologiques imposées par leurs différentes fonctions, les rend difficiles d'accès. Ce sont des structures qui exigent une analyse rapide et anticipante de la phrase complexe où elles s'insèrent.

La proportion des relatives directes par rapport aux relatives obliques est la suivante:

— en collège 1: 44 directes pour 6 obliques;

— en collège 2: 38 directes pour 9 obliques;

— en collège 3: 44 directes pour 4 obliques.

La proportion de relatives directes par rapport au total des relatives est la suivante:

— en collège 1: 86% des relatives sont directes;

— en collège 2: 80% des relatives sont directes;

— en collège 3: 91,7% des relatives sont directes.

Si on considère les stades, on voit que les relatives directes sont presque exclusivement représentées dans le total des relatives du stade «A» (92,9% des rares relatives sont directes); dans le stade «B», la proportion est de 82,9%; dans le stade «C», elle remonte curieusement à 86,8%. Chez les journalistes, elle est de 75%.

TABLEAU 26: Pourcentage des relatives directes par rapport au total des relatives

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
moyenne	86,0%	80,8%	91,7%	86,8%	75,0%

L'évolution de la relative au collégial suit une courbe anormale: on ne réussit pas à en saisir le comportement d'une année à l'autre (86,0% - 80,8% - 91,7%). Les étudiants de collège 2 semblaient sur la voie de conquérir l'oblique; ceux de collège 3 ne l'utilisent pratiquement plus.

Les étudiants du collégial sont loin des journalistes relativement à l'utilisation de l'oblique: en moyenne, leur taux de relatives directes par rapport aux relatives obliques est de 11,9% plus élevé que celui des journalistes.

que) et en relatives obliques (*dont, auquel, duquel...*). La structure de ces dernières, à cause des variations morphologiques imposées par leurs différentes fonctions, les rend difficiles d'accès. Ce sont des structures qui exigent une analyse rapide et anticipante de la phrase complexe où elles s'insèrent.

La proportion des relatives directes par rapport aux relatives obliques est la suivante:

— en collège 1: 44 directes pour 6 obliques;

— en collège 2: 38 directes pour 9 obliques;

— en collège 3: 44 directes pour 4 obliques.

La proportion de relatives directes par rapport au total des relatives est la suivante:

— en collège 1: 86% des relatives sont directes;

— en collège 2: 80% des relatives sont directes;

— en collège 3: 91,7% des relatives sont directes.

Si on considère les stades, on voit que les relatives directes sont presque exclusivement représentées dans le total des relatives du stade «A» (92,9% des rares relatives sont directes); dans le stade «B», la proportion est de 82,9%; dans le stade «C», elle remonte curieusement à 86,8%. Chez les journalistes, elle est de 75%.

TABLEAU 26: **Pourcentage des relatives directes par rapport au total des relatives**

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
moyenne	86,0%	80,8%	91,7%	86,8%	75,0%

L'évolution de la relative au collégial suit une courbe anormale: on ne réussit pas à en saisir le comportement d'une année à l'autre (86,0% - 80,8% - 91,7%). Les étudiants de collège 2 semblaient sur la voie de conquérir l'oblique; ceux de collège 3 ne l'utilisent pratiquement plus.

Les étudiants du collégial sont loin des journalistes relativement à l'utilisation de l'oblique: en moyenne, leur taux de relatives directes par rapport aux relatives obliques est de 11,9% plus élevé que celui des journalistes.

6. Confrontation des données

Fréquence des SN

La seule étude qui comporte des données sur la fréquence des SN est celle de Paret, qui fait de ce syntagme un lieu privilégié de la manifestation de l'évolution syntaxique. Ses résultats, pour le secondaire, sont mis en parallèle avec les nôtres dans le tableau suivant.

En secondaire 1, selon Paret,la fréquence des SN par UC est de 0,5; en secondaire 3, elle est de 0,7; en secondaire 5, elle est de 2,1%.

En collège 1, cette fréquence est de 4,9 SN par UC; en collège 2, elle est de 5,2 SN par UC; en collège 3, elle est de 5,3 SN par UC. Chez les journalistes, elle est de 7,2 SN par UC.

TABLEAU 27: Fréquence des SN(Noms et Pronoms, sans les relatifs), par UC

	S1	S3	S5	C1	C2	C3	Jour.
Paret (1983)	0,57	0,76	2,1				
Brouillet / Gagnon				4,9	5,2	5,3	7,2

Nous remarquons un net écart entre les élèves de la fin du secondaire et ceux du collégial: ces derniers utilisent beaucoup plus de SN à base nominale.

Cette différence est-elle imputable aux méthodes de calculs ou à d'autres facteurs, comme la sélection naturelle qui se fait dans le passage du secondaire au collégial? On ne saurait le dire. Quoi qu'il en soit, le mouvement se poursuit, de secondaire 1 jusque chez les journalistes, toujours en progressant.

Ces résultats nous poussent à croire que le nombre moyen de SN par UC est un bon indice d'évolution syntaxique au collégial.

Les compléments du nom

Il est assez difficile de comparer nos résultats avec ceux des autres chercheurs, du fait de la différence des méthodes de présentation. Nous pouvons tout au plus comparer le mouvement de la progression que chacun indique à sa façon.

Hunt montre que, en huit ans, les élèves diminuent de 54% le nombre de noms sans compléments.

Les résultats de Paret vont dans le même sens: en cinq ans, les élèves du secondaire québécois diminuent de 25% la proportion des noms non complétés.

Au collégial, on obtient, en attribuant 100% à la moyenne de collège 3 (Tableau 22), un pourcentage comparatif de 106.6% en collège 1 et de 98.2% en collège 3. Avec la même échelle, les journalistes ont 73% seulement de noms non complétés.

TABLEAU 28: Fréquence des noms sans compléments

États-Unis:	7e	8e	9e	10e	11e	12e			Jour
Québec:	S1		S3		S5	C1	C2	C3	
Hunt (1965)		124%				100%			
Paret	125%				100%				
Brouillet / Gagnon						106.6%	98.2%	100%	73%

Il n'y a pas d'évolution précise au collège: les noms sans complément diminuent passablement de collège 1 à collège 2 pour remonter en collège 3.

La performance des étudiants, au chapitre de l'utilisation globale des compléments de nom, est loin de celle des journalistes.

Fréquence des adjectifs

Selon les recherches antérieures, le nombre de syntagmes adjectivaux (SAdj) connaît une croissance importante au cours de la maturation syntaxique.

Hunt souligne que l'épithète, en 8e année, est de 63% de ce qu'elle deviendra en 12e année: une croissance de 37% en huit ans.

Patrice indique un accroissement encore plus considérable. Les élèves de secondaire 1 produisent 41% du nombre des SAdj que produiront les élèves de secondaire 5: une augmentation de 59% en cinq ans.

Au collégial, on obtient le même pourcentage en collège 1 et 3 (soit 100%); en collège 2, on a 150%. Avec la même échelle, les journalistes ont 220% de syntagmes adjectivaux.

TABLEAU 29: **Pourcentages comparés de l'utilisation des SAdjectifs**

États-Unis	4e	7e	8e	9e	10e	11e	12e	Jour
Québec		S1	S3	S5	C1	C2	C3	
Hunt (1965)	60%		98%	100%				
Patrice (1979		41%	76%	100%				
Brouillet / Gagnon					100%	150%	100%	220%

Paret observe aussi que, parmi les compléments du nom, c'est l'adjectif qui connaît la plus grande évolution: elle ne fournit pas de chiffres sur la fréquence des adjectifs dans leur ensemble, elle les subdivise d'après leur fonction et leur niveau d'emploi. Il nous est donc difficile de comparer les chiffres de Paret aux nôtres, puisque nous n'avons pas procédé aux mêmes calculs.

Au collégial, l'évolution de l'adjectif ne poursuit pas celle qui a été amorcée au primaire et qui se continue au secondaire: elle manifeste plutôt une courbe sinueuse.

Fréquence des relatives

L'augmentation, au secondaire, du nombre de relatives est indiquée seulement en pourcentage comparatif par Patrice. Quant à Paret, elle remarque que, entre secondaire 1 et secondaire 3, les élèves augmentent de 63% leur nombre de relatives.

Au collégial, l'évolution est nulle: les moyennes des trois années sont identiques (Tableau 25); nous leur attribuons 100%. Les journalistes, eux, ont, comparativement, 125%.

TABLEAU 30: **Pourcentages comparatifs de l'utilisation des relatives**

Québec :	S1	S3	S5	C1	C2	C3	Jour
Patrice (1979)	76%	121%	100%				
Paret (1983)	37%		100%				
Brouillet/Gagnon				100%	100%	100%	125%

Ce tableau des relatives, qui termine notre confrontation de données sur le SN, manifeste parfaitement l'étonnante stagnation de l'évolution des étudiants du collégial d'une année à l'autre.

Le mouvement de maturation, important au secondaire, ne semble pas se poursuivre au collégial.

En moyenne, les étudiants du collégial, qui sont en pleine phase de développement de l'enchâssée relative (le Tableau 25 montre la sur-utilisation qu'en font ceux du stade «C»), ont du travail à faire avant de maîtriser cette structure complexe du SN!

Conclusion sur le SN

Dans ce dossier sur le syntagme nominal, nous avons dû, à cause des limites de notre étude, laisser tomber plusieurs données dont l'analyse eût été révélatrice du comportement syntaxique des étudiants du collégial.

Il reste cependant que, dans l'ensemble, les étudiants du collégial maîtrisent peu le SN et ne savent pas en tirer parti. L'écart qui les sépare des journalistes dans la fréquence et la complémentation du syntagme nominal laisse entrevoir tout le travail qu'il y a à faire au collégial pour maîtriser ce syntagme si caractéristique de la maturation syntaxique.

D. LE SYNTAGME VERBAL (SV)

Le syntagme verbal, qui se compose du verbe proprement dit et des compléments qu'il domine, constitue certainement une partie importante de la phrase. Le verbe lui-même transmet des messages dans plusieurs directions à la fois, par son radical et sa terminaison, par sa voix, son mode, son temps, sa personne.

Cependant, ce dossier sera très court. D'une part, à ce moment-ci de notre recherche, beaucoup d'aspects du syntagme verbal ont déjà été étudiés: les subordonnées et les SN nous sont déjà connus et ont déjà grugé le territoire du verbe. D'autre part, les limites imposées à notre étude ne nous permettent pas de tirer beaucoup de conclusions à ce niveau.

1. Mise au point théorique

La grammaire traditionnelle ne connaît pas le syntagme verbal comme tel; elle parle du verbe et de ses compléments direct, indirect et même «circonstanciel», définissant ce dernier en termes sémantiques (le temps, le lieu, la manière...) sans distinguer, comme nous, les syntagmes prépositionnels rattachés au verbe et le syntagme circonstanciel mobile, rattaché à la phrase.

Notre approche, inspirée de la grammaire structurale, appelle «syntagme verbal» le groupe constitué par le verbe et les compléments placés directement sous lui sans préposition, c'est-à-dire le syntagme nominal (SN), ou indirectement à l'aide d'un préposition, c'est-à-dire le syntagme prépositionnel (SP).

Nous pouvons dire, en utilisant des symboles, que le syntagme verbal (SV) se compose d'un verbe (V) suivi éventuellement d'un SN et d'un SP: SV = V + SN + SP.

2. État de la question

Nous trouvons peu de résultats utilisables pour mesurer la maturité syntaxique à propos du syntagme verbal dans les auteurs que nous avons retenus. Pour Kellogg W. Hunt (1965), qui cherche toujours les facteurs qui interviennent dans l'allongement de l'UC et des subordonnées, la structure, la nature ou le développement du syntagme verbal n'est pas, globalement, un critère de maturité syntaxique. Il constate tout de même l'accroissement du nombre des enchâssées complétives.

Marie-Christine Paret (1983) confirme la remarque de Hunt selon laquelle le développement du syntagme verbal n'a pas d'effet appréciable sur l'allongement des UC ou des propositions. Elle constate une augmentation, avec l'âge, des complétives (39% des P), peut-être à cause du sujet traité. Les constructions passives (complètes ou tronquées, c'est-à-dire comportant ou non un agent introduit par "de" ou "par") sont peu utilisées mais augmentent de 160%.

3. Hypothèses pour le collégial

Nous formulons l'hypothèse suivante:

Pendant le collégial,

— le syntagme verbal reçoit davantage de compléments.

4. Options théoriques et méthodologiques

a. Options théoriques

Le syntagme verbal comprend le verbe, ses auxiliaires et ses compléments: ces éléments sont bien connus de nos lecteurs. Signalons tout de même que nous avons parlé des auxiliaires et des semi-auxiliaires à propos de la proposition (chapitre 3).

b. Méthodologie

Nous avons dépouillé notre corpus selon les données suivantes (voir l'Annexe VI):

— le nombre de SV

— le recteur du verbe (verbe de la principale ou d'une enchâssée)

— le classement du verbe (actif, passif, impersonnel, copule)

— le mode du verbe (mode personnel ou mode impersonnel)

— le temps du verbe (simple ou composé; c'est là qu'interviennent les semi-auxiliaire)

— le statut du verbe (seul, coordonné ou juxtaposé)

— la structure du syntagme verbal (nombre de compléments).

Dans notre analyse, nous ne retiendrons que les données les plus significatives (ou que certains chercheurs ont considérées comme significatives), c'est-à-dire les plus utilisables comme mesures pratiques de la maturité syntaxique des étudiants du collégial.

5. Analyse des données

Le Tableau 31 nous fournit quelques renseignements sur la structure des SV. Les étudiants du collégial utilisent plus de verbes sans compléments ou sans attributs que les journalistes: nous avons relevé 21, 12 et 23 occurrences pour le collège 1, 2 et 3 alors que nous n'en avons trouvé que 9 chez les journalistes. Par scripteur (15 UC), ces chiffres signifient 2,3 verbes sans complément en collège 1, puis 1,3 en collège 2 (qui se rapproche encore une fois des journalistes) et 2,5 en collège 3; les journalistes n'utilisent que 1,1 verbe

sans complément par 15 UC. Ce sera le critère de discrimination le plus spécifique de ce dossier. Les structures à deux ou trois compléments dans le corpus des étudiants ou des journalistes sont très semblables et ne permettent pas de tirer des conclusions significatives.

TABLEAU 31: Fréquence absolue (et moyenne par scripteur) des compléments de verbes

	C1	C2	C3	Journalistes
Sans complément	21 (2,3)	12 (1,3)	23 (2,5)	9 (1,1)
Un complément	199 (22,1)	222 (24,6)	198 (22,0)	199 (24,8)
Deux compléments	55 (6,1)	53 (5,8)	41 (4,5)	66 (8,2)
Trois compléments	9 (1,0)	3 (0,3)	10 (1,1)	12 (1,5)

Dans le Tableau 32, nous comparons la fréquence des complétives par rapport aux autres enchassées pour tenter de vérifier l'augmentation constatée par Paret.

TABLEAU 32: Fréquence des complétives par rapport aux autres enchâssées

C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
32,9%	35,8%	29,2%	32,7%	36,8%

Nous avons retrouvé dans les trois années du collégial à peu près le même pourcentage de complétives qui s'écarte peu de la moyenne de 32,7%, de sorte que nous ne pouvons pas conclure à l'augmentation des complétives au collégial.

6. Confrontation des données

Nous avons peu de données à comparer avec nos auteurs sinon les complétives, avec Hunt. Dans le Tableau 33, la 12e année de Hunt et notre collège 3 ont reçu, pour permettre la comparaison, le score de 100%.

TABLEAU 33: Fréquence des complétives

	4e	8e	12e C1	C2	C3	Journal
Hunt (1965)	52%	58%	100%			
Brouillet/Gagnon (1989)			113%	123%	100%	126%

L'évolution constatée par Hunt (de 52% à 100% en huit ans) ne continue pas au collégial. La comparaison des résultats de nos groupes entre eux et par rapport aux journalistes ne permet pas de déterminer une nette orientation.

Par ce trop court dossier sur le verbe, nous ne voudrions pas laisser l'impression que le syntagme verbal est négligeable. En fait, les syntagmes de base de la phrase sont le syntagme nominal, le syntagme verbal et, éventuellement, le syntagme circonstanciel de phrase. Nous nous rallions cependant aux considérations de Hunt et de Paret pour qui le développement du syntagme verbal n'est pas un critère de maturité syntaxique mais une résultante: en étudiant le SN (et le SP), nous couvrions déjà le syntagme verbal qui, hors du verbe, ne contient que ces deux éléments.

Passons maintenant au dernier syntagme de la phrase: le syntagme circonstanciel de phrase, le mobile.

E. LE SYNTAGME CIRCONSTANCIEL DE PHRASE, ÉLÉMENT MOBILE

Le terme «mobile» fait référence à la position variable que certains constituants peuvent occuper dans la phrase, par opposition aux positions fixes du syntagme nominal sujet (SN) et du syntagme verbal (SV). Les mobiles sont importants à cause du parti qu'en peut tirer un scripteur habile: ils favorisent la condensation de l'information et la souplesse de la phrase.

1. Mise au point théorique

La grammaire traditionnelle n'utilise pas le terme «mobile»: elle situe le phénomène sous la rubrique générale de «circonstanciel» qui regroupe plusieurs types de constituants dont la structure et le fonctionnement syntaxique diffèrent considérablement. La grammaire structurale, en opposant des syntagmes fixes à un syntagme mobile, permet d'identifier plus facilement ces syntagmes et d'en tirer un parti considérable.

2. État de la question

Tous les auteurs constatent l'augmentation des mobiles en nombre et en variété chez les scripteurs plus performants. Kellogg W. Hunt (1965) les étudie

par le biais des subordonnées circonstancielles (=adverb clauses=), surtout parce qu'elles sont susceptibles d'accroître la longueur de l'unité de communication (UC), et distingue les positions initiales, centrales et finales. Dans son corpus, l'augmentation de subordonnées circonstancielles est plutôt faible, passant de 82% en 4e année à 100% en 12e année (100% représentant toujours le résultat de la 12e année).

Yvon Patrice (1979) analyse tous les mobiles, non seulement la subordonnée circonstancielle mais aussi d'autres éléments qui expriment la circonstance, comme le SP (=*durant la nuit*=) ou l'adverbe (=*hier*=). Cependant, il ne tient compte que de la position initiale parce que, dans cette position, il estime qu'un mobile ne transmet pas seulement une information mais joue aussi un rôle de transition et de liaison. Patrice confirme, pour le secondaire québécois, la tendance observée par Hunt: l'utilisation des mobiles passe de 71% à 100% entre le secondaire 1 et le secondaire 5.

Marie-Christine Paret (1983:137) étudie minutieusement les mobiles, qui =confèrent à la phrase de plus en plus de souplesse et augmentent sa capacité d'y intégrer un plus grand nombre d'informations=. Elle prend soin de les définir formellement, les distinguant des autres constituants qui, exceptionnellement, peuvent occuper une autre position que celle qu'ils occupent habituellement comme, par exemple, le sujet (=*Vienne la nuit*, sonne *l'heure*=). Elle discute des conditions de leur déplacement et établit clairement les positions possibles par rapport aux constituants fixes (SN sujet et SV). Elle aussi constate cette augmentation régulière de mobiles dans toutes les positions et leur diversification quant à leur structure et à leurs valeurs sémantiques. Jocelyne Cyr et Suzanne Mantha (1985) constatent les mêmes phénomènes dans leur exercice de réécriture.

3. Hypothèse pour le collégial

En constatant l'évolution du secondaire, il serait normal de penser que les valeurs sémantiques, les positions et la structure des mobiles continuent l'évolution constatée au secondaire. Nous pensons donc vérifier l'hypothèse suivante dans notre corpus:

Pendant le collégial,

— le nombre et la diversité des mobiles continuent d'augmenter.

4. Options théoriques et méthodologiques

a. Options théoriques

Dans cette recherche, nous avons réservé le nom de =mobiles= aux seuls compléments circonstanciels qui peuvent se déplacer dans toute la phrase, ce que Paret nomme la =mobilité totale sous P=. Les autres cas de mobilité ne nous semblent pas révélateurs de la maturité syntaxique ou, du moins, pas autant. En

effet, les déplacements de l'adjectif autour du nom (« une rencontre extraordinaire » ou « une extraordinaire rencontre »), les déplacements des compléments autour du verbe (« je *lui* donne un livre » ou « je *le lui* donne ») ou même les déplacements du sujet après le verbe, obéissent tous à des règles relativement strictes et qui n'ont rien à voir avec la souplesse de la phrase ou la condensation de l'information.

Définition des mobiles

La phrase française minimale comporte deux syntagmes de base essentiels :

— le syntagme nominal (SN) sujet

— le syntagme verbal (SV).

— *Le Ministre des finances / exige un rapport d'impôts de tous les contribuables.*

Le syntagme verbal comprend le verbe et les compléments qui lui sont rattachés directement (c'est-à-dire sans préposition, ce qui correspond au complément d'objet direct en grammaire traditionnelle) ou indirectement (c'est-à-dire à l'aide d'une préposition, ce qui correspond, d'une part, au complément d'objet indirect de la grammaire traditionnelle et, d'autre part, à certains compléments appelés à tort « circonstanciels » comme dans « Je vais *à la cafétéria* »). Les compléments du verbe sont fixes : s'ils se déplacent (comme dans « Je *le lui* donne »), ils restent dans l'aire du verbe.

L'ordre de ces deux syntagmes de base est : SN + SV. Il est strict.

Un troisième syntagme de base, facultatif, vient parfois s'attacher à la phrase : le syntagme circonstanciel de phrase (SCP).

— *Tous les ans*, le Ministre des finances exige un rapport d'impôts de tous les contribuables.

Ce syntagme est facultatif grammaticalement (la phrase reste française sans le SCP), mais non sémantiquement (l'information qu'il contient est irremplaçable). Parce qu'il est structuralement rattaché à la phrase, c'est tout l'énoncé qui se trouve « circonstancié » par lui. Le moyen de le distinguer du complément prépositionnel du verbe, c'est qu'il peut se déplacer dans toute la phrase, d'où son nom de syntagme circonstanciel « de phrase ». Sa place normale, en position neutre, est la position finale. Dans toute autre position, nous considérerons qu'il est « déplacé » (que ce soit pour des raisons d'insistance ou pour des raisons de nécessité logique ou par choix stylistique) et que la virgule doit marquer ce déplacement.

Ce complément circonstanciel de phrase ne peut pas se définir par des critères exclusivement sémantiques. Prenons les phrases suivantes :

— Il va *à la bibliothèque*.

— Il rédige son travail *à la bibliothèque*.

Nous avons deux compléments de lieu. Dans la première phrase, «*à la bibliothèque*» est un complément obligatoire du verbe, faussement appelé circonstanciel à cause de l'idée de lieu, et il n'est pas déplaçable. «**A la bibliothèque, il va*» n'est pas une phrase grammaticale. On dira que cette phrase a une structure P = SN + SV, où le SV se découpe à son tour en SV = V + SP (syntagme prépositionnel).

Dans la deuxième phrase, le syntagme «*à la bibliothèque*» garde son autonomie; c'est un complément facultatif et mobile «*A la bibliothèque, il rédige son travail*». On dira de cette phrase qu'elle a la structure P = SN + SV + SCP (Syntagme Circonstanciel de Phrase).

Les syntagmes circonstanciels de phrase (SCP) ont les caractéristiques suivantes:

— quant au sens, ce sont des «circonstants» de l'énoncé;

— quant à la structure, ils dépendent de la phrase et sont sur le même pied que le SN sujet et le SV;

— quant à leur position, ils peuvent se déplacer dans toute la phrase:

— Jean a appris une bonne nouvelle *ces jours-ci*.

— *Ces jours-ci*, Jean a appris une bonne nouvelle.

— Jean a, *ces jours-ci*, appris une bonne nouvelle.

— Jean a appris, *ces jours-ci*, une bonne nouvelle.

Structure des mobiles

Plusieurs éléments peuvent jouer le rôle de mobiles:

— des adverbes: «*Maintenant, actuellement...*»

— des syntagme nominaux (SN): «*Le soir*, il fume une cigarette...»

— des syntagme prépositionnels (SP): «*De nos jours*, après les examens...»

— des syntagmes adjectivaux: «*Rouge et dodue*, la tomate...»

— des subordonnées conjonctives: «*Lorsque le printemps arrive*, les jardins...»

— des subordonnées infinitives introduites par une préposition: «*Pour faciliter la discussion*, l'orateur...»

— des subordonnées participiales: «*En rendant son verdict*, la cour...»; «*Voyant son erreur*, le conducteur...»

Valeurs sémantiques des mobiles

Les mobiles traduisent toutes les valeurs sémantiques pouvant circonstancier l'énoncé: le temps, le lieu, le but, la cause, la condition, la conséquence, la concession, l'opposition et la restriction, la comparaison, la manière ou l'instrument, le point de vue...

Conditions du déplacement des mobiles

La mobilité d'un constituant, sa capacité d'occuper au moins deux positions dans la proposition, qu'elle soit principale ou subordonnée, doit essentiellement répondre aux conditions suivantes: le déplacement ne doit pas changer le sens de la phrase ni introduire d'ambiguïté.

— La revue conserve, *en général*, un ton objectif.

— *En général*, la revue conserve un ton objectif.

Si un déplacement donne à la phrase un air «bizarre», c'est qu'il ne s'agit pas d'un SCP (Syntagme Circonstanciel de Phrase).

— Pierre entre dans une librairie.

— **Dans une librairie*, Pierre entre.

Position des Syntagmes Circonstanciels de Phrase (SCP) éléments mobiles

Pour déterminer les différentes positions qu'un mobile peut occuper, nous avons considéré, comme Paret, cinq points fixes dans la phrase:

— le sujet,

— l'auxiliaire AVOIR ou ÊTRE (éventuellement),

— le verbe,

— l'objet direct ou l'attribut (éventuellement),

— l'objet indirect (éventuellement).

Nous représentons les points fixes et, par rapport à eux, les positions possibles des mobiles, de la manière suivante:

TABLEAU 34: Points fixes de la phrase et position des mobiles

Points fixes:	· Sujet	+ (Aux)	+ V	+ (COD)	+ (COI)	·
Positions:	1	2	3	4	5	6

Position 1: position initiale dans la proposition, avant le sujet. Plusieurs mobiles pourront s'y succéder.

— *Le soir*, il écoutait la musique.

— *Parfois, au mois de mai*, une vapeur parfumée monte de la terre.

— Ton ami voudrait «que, *en quittant le collège*, tu passes à la maison».

Position 2: entre le sujet et l'auxiliaire ou entre le sujet et le verbe quand il n'y a pas d'auxiliaire.

— Le sphinx, *aux portes de Thèbes*, avait posé son énigme à Oedipe.

— C'était un geste qui, *dans cette circonstance*, était désespéré.

Position 3: entre l'auxiliaire et le verbe.

— Les deux couples avaient, *au début de leur mariage*, voyagé en Italie.

Position 4: entre le verbe et l'attribut ou l'objet direct.

— Il enseigne *maintenant* l'histoire et la géographie.

Position 5: entre l'attribut ou l'objet direct et un autre complément d'objet indirect non déplaçable.

— Elle consacrait ses temps libres, *après son travail*, à des oeuvres de bienfaisance.

Position 6: position finale de proposition. Plusieurs mobiles peuvent s'y succéder.

— Elle arrête toujours de conduire *lorsqu'elle se sent fatiguée*.

Toutes ces précisions théoriques sur les mobiles laissent entrevoir l'intérêt pédagogique de ces constituants. Nous suggérerons dans le chapitre 4 quelques façons d'aborder ce vaste domaine peu exploité qui a, entre autres applications pédagogiques, celle de favoriser la compréhension de la ponctuation de la virgule.

b. Méthodologie

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons relevé tous les syntagmes circonstanciels de phrase de notre corpus. Nous avons recueilli les données suivantes (voir l'Annexe VII):

— le nombre de mots des mobiles;

— la structure du mobile (syntagme prépositionnel, c'est-à-dire une préposition qui forme un syntagme avec un nom, un pronom, un verbe ou un participe présent (SP), syntagme nominal (SN), adverbe, subordonnée circonstancielle...);

— la valeur sémantique du mobile (le temps, le lieu, la manière...).

— la position du mobile (position 1, position 2...)

— le niveau du mobile (mobile de l'UC ou d'une enchâssée)

— le statut du mobile (seul, coordonné, juxtaposé)

À cause des limites de cette étude, nous n'analyserons ici que les données les plus significatives.

5. Analyse des données

Nous verrons successivement le nombre des mobiles, leur structure, leur valeur sémantique et leur position.

Dans le Tableau 35, nous remarquons une constante augmentation du nombre des mobiles entre la première et la troisième année du collégial. La moyenne des mobiles par scripteur (donc par 15 UC) passe de 13,8 en collège 1 à 14,6 en collège 2 et à 17,5 en collège 3. La moyenne des journalistes est de 18,2.

TABLEAU 35: Nombre de mobiles par scripteur (15 UC)

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
-A-	11,6	9,6	11,0	10,7	
-B-	13,0	14,6	17,0	14,8	
-C-	17,0	19,6	24,6	20,4	
Moyenne	13,8	14,6	17,5	15,3	18,2

Si nous considérons les strates tels qu'ils ont été définis dans le dossier des unités de communication, nous constatons encore une fois l'écart entre les étudiants d'une même classe. L'exemple du collège 2 est extrême: les étudiants du stade -A- utilisent 9,6 mobiles alors que ceux du stade -C- en utilisent plus du double, soit 19,6, encore plus que les journalistes.

Dans le Tableau 36, nous avons classé les structures utilisées selon leur fréquence: étudiants et journalistes choisissent les mêmes structures dans le même ordre mais pas nécessairement dans les mêmes proportions. Le mobile le plus utilisé est le syntagme prépositionnel (SP); chez les étudiants, il compte pour 52,9% des mobiles contre 62,9% chez les journalistes. Les étudiants utilisent beaucoup plus d'adverbes (Adv) que les journalistes, soit 25,8% de leurs mobiles contre 15,9%. Les subordonnées, conjonctives à temps fini (P conjonctive) ou participiales ayant comme base un participe passé ou présent (P participe), sont utilisées à peu près également dans les deux groupes. Le syntagme nominal (SN) mobile fait plus que doubler entre le collège (2,4%) et les journalistes (5,5%), mais il est tellement rare (10 occurrences pour tout le corpus collégial) qu'il ne peut pas constituer un bon critère de maturité.

TABLEAU 36: Structure des mobiles

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
SP	47,5%	51,6%	58,2%	52,9%	62,8%
Adv	29,8%	25,4%	23,2%	25,8%	15,9%
P conjonctive	14,5%	14,3%	14,3%	14,4%	12,4%
P participe	7,3%	6,4%	6,0%	6,6%	3,4%
SN	0,9%	2,3%	3,7%	2,4%	5,5%

Dans le Tableau 37, on peut constater là aussi la coïncidence entre les données du corpus collégial et celui des journalistes: les deux groupes utilisent les valeurs sémantiques des mobiles à peu près dans le même ordre, sans qu'il soit possible de tirer des conclusions utilisables comme mesure simple.

TABLEAU 37: Valeur sémantique des mobiles

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
Temps	28,0%	23,5%	32,9%	28,4%	21,9%
Manière	20,8%	16,0%	10,8%	15,4%	19,2%
But	7,2%	10,6%	15,3%	11,3%	7,5%
Lieu	9,6%	8,3%	12,1%	10,1%	10,9%
Cause	7,2%	6,8%	6,9%	7,0%	4,1%
Point de vue	14,4%	3,8%	2,5%	6,5%	6,2%
Conséquence	1,6%	10,6%	6,3%	6,3%	6,2%
Condition	4,8%	3,8%	3,2%	3,9%	6,8%
Opposition	2,4%	3,8%	3,8%	3,4%	4,8%
Comparaison	1,6%	4,5%	2,5%	2,9%	5,5%
Concession	2,4%	1,5%	3,1%	2,4%	2,4%
Autres valeurs	0,0	6,8%	0,6%	2,4%	4,9%

En revanche, il est intéressant de comparer les positions des mobiles chez les étudiants et les journalistes (Tableau 38). Nous constatons d'abord beaucoup de différences entre les étudiants: 55,2% des mobiles sont en position 1, c'est-à-dire avant le sujet, en collège 1, puis 34,8% en collège 2 et 41,8% en collège 3. Chez les journalistes, nous n'observons que 32,1% des mobiles à l'initiale. Les positions internes sont davantage utilisées chez les journalistes (26,9% des occurrences) que chez les étudiants: 16,1% en moyenne). Le collège 2 présente des résultats très proches de ceux des journalistes pour les positions initiales, internes et finale des mobiles alors que les deux autres années choisissent surtout la position initiale et négligent les positions internes.

TABLEAU 38: Position des mobiles

	C1	C2	C3	M. collège	Journalistes
Position 1	55,2%	34,8%	41,8%	43,7%	32,1%
Position 2-5	12,8%	26,5%	10,1%	16,1%	26,9%
Position 2	32,0%	38,6%	48,1%	40,2%	41,0%

Nous n'avons pas inclus les données des stades pour ne pas surcharger la présentation des tableaux; les moyennes que nous présentons doivent cependant être interprétées avec les écarts habituels d'un stade à l'autre.

6. Confrontation des données

Nous nous souvenons que Hunt n'avait relevé, comme mobiles, que les subordonnées circonstancielles et que Patrice ne considérait que ceux qui occupaient la position initiale dans la phrase. Malgré cela, nous pouvons tout de même comparer quelques-unes de nos données avec les leurs. Paret relève les mêmes mobiles que nous mais ne présente pas de données comparables. Dans le Tableau 39, le score de 100% a été attribué aux élèves les plus âgés pour permettre les comparaisons avec Hunt et Patrice. Nous constatons la tendance à toujours utiliser davantage de mobiles.

TABLEAU 39: Pourcentage d'utilisation des mobiles

États-Unis	4e [...]	7e	8e	9e	10e	11e	12e			Jour
Québec	P4	S1		S3		S5	C1	C2	C3	
Hunt (1965)	82%		93%				100%			
Patrice (1979)		71%		84%		100%				
Brouillet/Gagnon (1969)							79%	83%	100%	104%

Dans le Tableau 40, nous comparons les données relatives au nombre de mobiles par scripteur. Les données de Paret ne sont pas comparables aux nôtres. Les données de Patrice, dont les calculs sont faits à partir de textes de 20 UC, ont été reportées sur 15 UC pour fins de comparaisons.

Nous vérifions aussi cet accroissement régulier des mobiles jusque chez les journalistes.

TABLEAU 40: **Fréquence des mobiles par scripteur**

	S1	S3	S5	C1	C2	C3	Jour
Patrice (15 UC)	10.6	12.5	14.9				
Brouillet/Gagnon (15 UC)			13.9	14.6	17.5	18.2	

Dans le Tableau 41, nous voyons que, chez Hunt, les plus jeunes préfèrent la position initiale des mobiles (56% contre 42% pour la finale), qui n'est donc pas un signe de maturité; les plus âgés ont complètement inversé le choix des élèves de 4e année: ils utilisent en effet la position initiale dans 43% des cas et la position finale dans 50% des cas. Les positions internes restent peu occupées.

Pour Paret, la position initiale reste encore la favorite chez les plus jeunes: 49,32% des mobiles sont à l'initiale contre 41,95% à la finale pour le secondaire 1. Au secondaire 5, la préférence est inversée, comme chez Hunt: 42% à l'initiale contre 47% à la finale. Les positions internes sont davantage utilisées que chez Hunt.

Dans notre corpus, nous constatons nous aussi la préférence accordée à l'initiale plutôt qu'à la finale, sauf pour collège 2, comme nous l'avons déjà expliqué.

TABLEAU 41: **Position des mobiles**

États-Unis Québec	4e [...] P 4	7e S1	8e	9e S3	10e	11e S5	12e C1	C2	C3	Jour
Position des subordonnées circonstancielles mobiles selon Hunt (1965)										
Initiale	56%	37 %					43%			
Internes	2%	5%					7%			
Finale	42%	58%					50%			
Position des mobiles selon Paret (1983)										
Initiale		49,32%		44,16%		41,95%				
Internes		8,05%		9,72%		10,84%				
Finales		42,63%		46,12%		47,21%				
Position des mobiles selon Brouillet/Gagnon (1989)										
Initiale							55,2%	34,8%	41,8%	32,1%
Internes							12,8%	26,6%	10,1%	26,9%
Finales							32,0%	38,6%	48,1%	41,0%

Nous pouvons dire, en conclusion de ce dossier, que les étudiants du collégial, comparativement aux journalistes, peuvent apprendre à utiliser davantage les mobiles, mais qu'ils utilisent déjà, et à peu près dans les mêmes proportions, toutes les structures et toutes les valeurs sémantiques. Quant aux positions, ils hésitent entre l'initiale et la finale et se soucient peu des positions internes (sauf collège 2).

Dans le prochain chapitre, nous allons maintenant aborder l'interprétation de nos résultats et les suggestions pédagogiques que l'analyse du corpus nous suggère.

Chapitre 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

mesure de la maturité syntaxique au collégial et suggestions pédagogiques

Dans ce chapitre, nous allons d'abord analyser les résultats de chaque dossier de façon à en tirer un éclairage pour la pédagogie du français. Nous verrons

— l'analyse des résultats,

— les mesures de la maturation syntaxique qu'ils permettent de proposer,

— les suggestions pédagogiques qu'ils appellent.

Nous analyserons ensuite le degré de correspondance de notre mesure de la maturité syntaxique avec d'autres modes connus d'évaluation

— l'évaluation selon le test TEFEC, qui nous a servi à faire un premier classement de nos étudiants,

— l'évaluation à partir d'une grille de correction (celle du Vieux Montréal, à l'annexe VIII), comparable à celle qu'un professeur peut utiliser dans sa pratique courante,

— l'évaluation en notes faite par des professeurs de français corrigeant les textes de notre corpus à partir des critères que nous leur avons précisés.

Nous verrons enfin si le test TEFEC est susceptible de rendre compte du degré de maturité des étudiants et s'il pourrait être une mesure utilisable à cet effet, afin de confirmer ou d'infirmer notre deuxième hypothèse générale : «au collégial, le test TEFEC et les grilles de correction usuelles ne mesurent pas la maturité syntaxique».

Commençons par les mesures standard à propos de l'unité de communication et de la proposition enchâssée (que nous traitons ensemble).

A. L'UNITÉ DE COMMUNICATION (UC) ET LA PROPOSITION ENCHÂSSÉE (P)

1. Analyse des résultats

Notre hypothèse de départ supposait qu'un progrès devait se manifester, au niveau de la maturité syntaxique, au cours des trois années du collégial. Nous formulions l'hypothèse suivante à propos de l'UC :

«Pendant le collégial,

— l'UC continue de s'allonger,

— l'étudiant maîtrise mieux ses effets et combine, selon les besoin de la communication, les phrases courtes et les phrases longues, mais

— la longueur de l'UC continue, malgré cette diversité, d'être une mesure valable de la maturité syntaxique».

Nous nuançons maintenant cet énoncé de départ ainsi :

— L'UC est plus longue au collégial qu'au secondaire; il y a donc progrès vis-à-vis du secondaire. En comparaison des journalistes, la longueur moyenne des UC des étudiants est inférieure et sa structure manifeste moins de complexité syntaxique. Ce qui nous surprend, c'est que la longueur de l'UC, au collégial, reste stable autour de 17,63 mots. Cette stabilité se vérifie aussi, proportionnellement, à l'intérieur des stades de développement syntaxique que nous avons identifiés en subdivisant les groupes selon la longueur moyenne des UC des étudiants.

— Beaucoup d'étudiants juxtaposent ou coordonnent surtout des structures simples dans des phrases courtes (moins de 9 mots).

— Pendant le collégial, la longueur moyenne de l'UC continue d'être une mesure valable de la maturation syntaxique. Cette mesure permet de donner un portrait réaliste des différents stades de développement rencontrés dans nos groupes; la justesse de la division des groupes en stades selon cette première mesure de base qu'est la longueur des UC a été confirmée par les autres mesures de la maturité que nous proposons. La longueur moyenne de l'UC, malgré sa simplicité, reflète donc le degré d'évolution syntaxique des scripteurs.

Notre hypothèse de recherche relativement à la proposition enchâssée se lisait ainsi : «Au collégial, le nombre et la longueur des enchâssées continuent d'augmenter, ce qui explique une part de l'allongement de l'unité de communication».

Cet énoncé appelle les mêmes nuances que nous soulignions plus haut pour l'unité de communication.

— D'une année à l'autre, au collégial, on ne constate pas vraiment de progrès au niveau du nombre et de la longueur des enchâssées si on considère les groupes globalement. Le nombre d'enchâssées reste autour de la moyenne de 14,7 pour un texte de 15 UC. La longueur des enchâssées ne dépasse guère les 9 mots.

— Pendant le collégial, le nombre et la longueur moyenne des propositions enchassées continuent d'être un indice de maturation syntaxique qui permet de définir des stades à l'intérieur même des groupes. Cette mesure demeure donc valable pour le professeur qui veut identifier le degré de maturité syntaxique de ses étudiants et leur porter secours.

2. Observations pédagogiques

a. mesure de la maturation syntaxique

Première mesure: la longueur de l'UC

Notre analyse nous permet de proposer, comme premier critère de maturité syntaxique au collégial, une mesure aussi simple que sûre : la longueur de l'UC, calculée en nombre de mots.

Nos résultats confirment que cette mesure, reconnue pour le primaire et le secondaire, se vérifie encore au collégial, et même par la suite, comme tend à le démontrer notre analyse du corpus des journalistes.

Après l'évaluation comparative des 27 scripteurs étudiés de Patrice, après les études sur le secondaire dont nous disposons (le corpus de Patrice), après l'analyse de notre propre corpus de journalistes, nous proposons une mesure qui situe les étudiants du collégial entre le secondaire et les adultes journalistes.

Position du secondaire 5 selon Patrice (Tableau 10):
Faibles: 8,28 mots par UC;
Moyens: 11,49 mots par UC;
Forts: 14,51 mots par UC.

Position des journalistes (Tableau 3):
Moyenne: 25,17 mots par UC.

Nous proposons comme indicatives du degré de maturité syntaxique du collégial les mesures suivantes:

— UC de longueur moyenne de 14 mots ou moins: stade «A»;

— UC de longueur moyenne de 15 à 19 mots: stade «B»;

— UC de longueur moyenne de 20 mots et plus: stade «C».

La manière de calculer la longueur moyenne de l'UC est simple: on divise le nombre de mots du texte par le nombre d'unités de communication (UC).

Deuxième mesure: le pourcentage des UC courtes (moins de 9 mots)

Nous proposons une autre mesure, fort simple et aussi révélatrice. Elle consiste à identifier la proportion des UC courtes, soit celles qui ont moins de 9 mots. Comme nous ne possédons pas de données provenant de l'analyse des corpus de Patrice et de Paret à ce sujet, nous prenons, à titre indicatif, le pourcentage de Hunt pour la 12e année (équivalent de notre collège 1) et pour les journalistes américains (Tableau 11). Nos données viennent du Tableau 6.

Position du secondaire et des journalistes:

— fin du secondaire américain: 10% d'UC courtes (moins de 9 mots);

— journalistes américains: 6% d'UC courtes;

— journalistes québécois: 4,1% d'UC courtes.

Les résultats que nous avons obtenus pour le collégial sont les suivants:

stade «A»: 27,3% d'UC courtes;
stade «B»: 21,4% d'UC courtes;
stade «C»: 10,9% d'UC courtes.

L'objectif que nous proposons est d'arriver, en pratique, à la proportion d'une UC courte par texte de 15 UC (ce qui donne encore 6,6% d'UC courtes). Le score des journalistes québécois est de 4,1% d'UC courtes, soit moins d'une UC courte par 15 UC.

Cet objectif va contre la tendance actuelle que nous avons vérifiée au collégial où nous constatons, au contraire, une augmentation des UC courtes alors que nous proposons un objectif de diminution radicale.

La formule qui permet de trouver le pourcentage d'UC courtes dans un texte est la suivante: nombre d'UC courtes, divisé par nombre d'UC, multiplié par 100. Exemple d'un texte de 15 UC qui compte 5 UC courtes: 5 divisé par 15 multiplié par 100 = 33,3% d'UC courtes.

Troisième mesure: le taux d'enchâssement

Le Tableau 18 (Taux d'enchâssement) nous a servi à baser la mesure que nous proposons maintenant; encore une fois, nous sommes partis de la 12e année de Hunt, les résultats des corpus québécois de Patrice et Paret n'étant pas disponibles.

Position du secondaire et des journalistes américains:

— fin du secondaire américain: 0,68 enchâssée par UC;

— journalistes québécois: 1,19 enchâssée par UC.

D'après l'évaluation comparative des 27 scripteurs étudiants de notre corpus, nous proposons, comme indicatives de maturité syntaxique, les mesures suivantes:

— stade «A»: faibles: 0,6 enchâssée ou moins par UC;

— stade «B»: moyens: entre 0,6 et 0,9 enchâssée par UC;

— stade «C»: forts: 0,9 enchâssée ou plus par UC.

Pour trouver le taux d'enchâssement, on divise le nombre d'enchâssées par le nombre d'UC. Exemple d'un texte de 15 UC où nous trouvons 8 propositions enchâssées: 8 divisé par 15 = 0,53.

Il faut toutefois remarquer qu'une unité de communication qui contient beaucoup d'enchâssées n'est pas de ce fait supérieure à une autre. C'est souvent le contraire puisque les enchâssements multiples, chez un scripteur malhabile, nuisent à la clarté de l'énoncé. Ce que nous affirmons, c'est que, dans le processus normal d'évolution syntaxique, l'étudiant du collégial doit passer par l'étape du complexe et maîtriser cette complexité. Les textes qu'on lui donne à lire au collégial et sur lesquels il doit s'exprimer sont d'ailleurs susceptibles d'encourager cette tendance.

Quatrième mesure: la longueur moyenne des propositions enchâssées

Le Tableau 19 (Nombre moyen de mots par proposition enchâssée) nous a servi à baser la mesure que nous proposons ici; encore une fois, nous sommes partis de la 12e année de Hunt, les résultats des corpus québécois de Patrice et de Paret n'étant pas disponibles.

Position du secondaire et des journalistes:

— fin du secondaire américain: 8,6 mots par enchâssée;

— journalistes québécois: 13,7 mots par enchâssée.

Nous proposons la mesure indicative suivante:

— stade «A» faibles: moyenne de 8 mots ou moins par enchâssée;

— stade «B» moyens: moyenne entre 8,1 et 10,5 mots par enchâssée;

— stade «C» forts: moyenne de 10,6 mots ou plus par enchâssée.

La formule que nous avons utilisée pour déterminer la longueur moyenne des propositions enchâssées est la suivante: nombre de mots dans les enchâssées divisé par nombre d'enchâssées.

b. modalités d'intervention

Ce que nous proposons aux professeurs diffère complètement de la correction de surface (orthographe lexicale et grammaticale) pour laquelle ils disposent de plusieurs outils. Notre intervention se situe à un tout autre niveau qui relativise les problèmes de surface: nous proposons des démarches qui touchent la structure profonde, l'organisation même de la phrase, à un niveau de base. Nous sommes convaincus que les études supérieures, qui exigent de traiter des notions complexes, exigent aussi la maîtrise d'une langue complexe.

Pour pouvoir intervenir efficacement au niveau de l'unité de communication, les étudiants doivent pouvoir, minimalement:

— identifier l'unité de communication telle que nous l'avons définie dans le chapitre 3 (P= SN + SV + SCP);

— identifier les propositions enchâssées (c'est-à-dire faire la différence entre le verbe principal et le verbe subordonné);

— identifier les marques de la coordination et de la juxtaposition entre les UC.

Les étudiants pourront ensuite, et par eux-mêmes, établir la longueur des UC, calculer la proportion d'UC courtes, le taux d'enchâssement, la longueur moyenne des enchâssées.

Ils devront aussi pouvoir analyser chacune de ces unités de communication pour reconnaître les syntagmes qui la composent: le syntagme nominal sujet, le syntagme verbal et le syntagme circonstanciel de phrase, le mobile. Ces syntagmes feront l'objet des prochains dossiers.

La complexité des phrases (une phrase n'est pas «meilleure» parce qu'elle est longue) et la condensation de l'information sont des problèmes qui ne doivent pas être écartés. Nous ne pensons pas qu'il soit bon de demander aux étudiants d'écrire des phrases courtes pour éviter les erreurs: ils doivent au contraire maîtriser les phrases complexes. L'exercice que nous privilégions est la réécriture dont nous avons parlé à propos de la thèse de Jocelyne Cyr et de Suzanne Martha, mais on pourrait aussi développer d'autres techniques que certains Américains, à la suite de Hunt, ont déjà expérimentées. William Strong (1986) propose des exercices de «sentence combining» en faisant les deux remarques suivantes.

Premièrement, comme l'écriture est un processus qui consiste à mettre des «choses» ensemble, et non à les séparer, les étudiants ont bien plus besoin de s'exercer à bâtir des phrases et des paragraphes qu'à en analyser et à en nommer les éléments.

Deuxièmement, la production des étudiants ne devrait pas être limitée par ce qu'un professeur est capable de lire et de corriger (150 étudiants qui écrivent pendant 10 minutes vont générer 15 000 mots par jour et 75 000 mots par semaine). De petits groupes d'étudiants pourraient travailler ensemble à comparer la manière dont ils ont résolu certains problèmes. Les étudiants développeront rapidement l'idée qu'[illegible] bien des façons de bien dire les choses et que leurs pairs peuvent être d'e[illegible]. [illegible]n somme, il faut transformer les classes en ateliers d'[illegible].

Le professeur pourra profiter du travail sur la segmentation des textes en UC pour attirer l'attention des étudiants sur les conjonctions et sur les signes de ponctuation utilisés pour marquer la fin des unités de communication: les différentes sortes de points, la virgule, le point-virgule, les deux-points.

Il serait utile aux étudiants de pouvoir comparer différents types de textes (faibles et forts) afin de pouvoir, par eux-mêmes, constater les différences.

B. LE SYNTAGME NOMINAL (SN)

Le syntagme nominal se retrouve plusieurs fois dans une même unité de communication: dans notre corpus, nous en avons compté jusqu'à 27 dans une seule UC. Ce syntagme, à cause de ses multiples possibilités de combinaisons structurales, est particulièrement propre à concentrer l'information. On peut en tirer des nuances de sens et des effets rhétoriques multiples, et il n'est jamais tout à fait maîtrisé, même par les scripteurs les plus habiles.

1. Analyse des résultats

Selon notre hypothèse de départ, la maturation syntaxique devrait se traduire, au cours des trois années du collégial, par une plus grande utilisation des syntagmes nominaux et par la complexification de leurs structures.

Même si nous n'avons pas, faute de temps, opéré tous les calculs que nous projetions et, en particulier, vérifié la relation entre la structure du SN et sa position (fonction) dans la phrase, nous pouvons affirmer que notre hypothèse ne se vérifie que partiellement.

— Il se manifeste une très légère augmentation du nombre des SN de collège 1 à collège 3 (Tableau 20).

— Pour ce qui est de la complexité structurale des SN (nombre des compléments), il ne semble pas se réaliser de progrès pendant le collégial (Tableau 25). Les différences se situent plutôt dans les stades d'étudiants à l'intérieur d'une même classe au lieu de se vérifier d'une année à l'autre.

2. Observations pédagogiques

a. critères d'évaluation de la maturité syntaxique

Cinquième mesure: le nombre moyen de SN par UC

À partir du Tableau 27 (Fréquence des SN(Noms) et (Pronoms), sans les relatifs, par UC) et des données de Paret (nous avions constaté une difficulté d'interprétation des chiffres), nous présentons les données suivantes pour le secondaire et les journalistes.

Position du secondaire et des journalistes:

— fin du secondaire: 2,1 SN par UC;

— journalistes québécois: 7,2 SN par UC.

La mesure de maturité syntaxique la plus simple que nous pouvons proposer consiste à calculer le nombre moyen de SN par unité de communication.

— Moyenne de 4 SN et moins par UC : stade «A»;

— Moyenne entre 4,1 et 6 SN par UC: stade «B»;

— Moyenne de 6 SN ou plus par UC: stade «C».

D'autres indices, plus complexes à identifier, peuvent aussi apporter à l'étudiant un éclairage intéressant sur son degré d'évolution syntaxique. Lorsqu'il aura commencé à identifier les SN et à prendre conscience de leur importance, il pourra vérifier le nombre de SN qu'il a complétés. Nous suggérons un objectif de plus de 50% de SN complétés.

Nous avons utilisé la formule suivante: nombre de SN divisé par nombre d'UC.

b. modalités d'intervention

Si on veut permettre aux étudiants d'intervenir efficacement au niveau du SN, ils doivent d'abord apprendre à identifier les SN et leurs constituants.

— le déterminant,

— le nom,

— les compléments du nom (syntagme adjectival, syntagme prépositionnel, proposition relative).

Ils devront aussi reconnaître les fonctions:

— le sujet,

— l'objet,

— l'attribut du sujet ou de l'objet,

— l'apposition,

— le complément développant,

— le complément circonstanciel de phrase,

les niveaux:

— le complément,

— le complément du complément, etc.

On pourra attirer l'attention des étudiants sur le parti qu'ils peuvent tirer de certains procédés comme la nominalisation et l'adjectivisation.

La nominalisation

La nominalisation est le procédé de tranformation qui consiste à réduire une phrase simple ou une proposition à un syntagme nominal et à insérer ce dernier dans une autre phrase comme sujet, objet ou complément de nom. Elle augmente la densité du texte, elle permet de hiérarchiser les données, de mettre l'accent sur telle ou telle propriété sémantique.

Ainsi, la nominalisation permet de remplacer une enchâssée entière, comme nous le voyons dans l'exemple suivant:

— Nous leur avons expliqué que les informations qu'ils donnaient étaient inexactes.

— Nous leur avons expliqué l'inexactitude de leurs informations.

Elle permet même de fusionner deux courtes UC pour n'en former qu'une, plus étoffée:

— Mes efforts sont inutiles. Cela me décourage.

— L'inutilité de mes efforts me décourage.

Le pronom vide «cela», parsemé dans un texte, peut servir d'alerte: il annonce la segmentation de l'information. Il cache une faiblesse syntaxique plutôt que simplement lexicale.

L'adjectivisation

Une des carences de la plupart des textes d'étudiants est le peu d'utilisation de l'adjectif (Tableau 24) particulièrement en position d'épithète ou d'apposition, et des participes qui en tiennent lieu. L'adjectif peut, tout comme le nom, remplacer avantageusement une enchâssée.

— Marie ne dormait pas. Elle se faisait trop de soucis.

— Trop soucieuse, Marie ne dormait pas.

L'adjectif peut aussi remplacer une phrase entière.

— Pierre souffrait d'une maladie grave. Il ne pouvait plus travailler.

— Gravement malade, Pierre ne pouvait plus travailler.

Remarquons comment toutes ces transformations du SN se répercutent sur la longueur de l'UC: plus complexe et plus riche en informations, l'UC devient aussi plus longue.

C. LE SYNTAGME VERBAL (SV)

Ce dossier, comme le dossier correspondant du chapitre 3 dont il est le pendant, sera très court. Non pas qu'il ne soit pas important, loin de là, mais les principaux problèmes qu'on retrouve dans le syntagme verbal ont trait à la complémentation du verbe, aspects qui sont traités dans d'autres dossiers, ceux du SN et de la proposition enchâssée.

Quant aux problèmes posés par le verbe lui-même, ils appellent des interventions qui relèvent plus de l'enseignement du code que de celui de la syntaxe: les conjugaisons, les accords du verbe avec le sujet, les accords des participes passés. Or, c'est de tout autre chose qu'il est ici question.

1. Analyse des résultats

Nous formulions l'hypothèse selon laquelle, pendant le collégial, «le syntagme verbal reçoit davantage de compléments».

Encore une fois, nous constatons, dans le Tableau 20, l'uniformité du collégial. A l'exception, cette fois-ci, du collège 2 qui se rapproche des journalistes, les étudiants de collège 1 et 3 laissent encore trop de verbes sans complément (deux fois plus que les journalistes).

2. Observations pédagogiques

a. critères d'évaluation de la maturité syntaxique

L'analyse de nos données sur le corpus collégial ne nous permet pas de proposer de critère de maturité pour le syntagme verbal. Hunt et Paret, avant

nous, avaient constaté que le développement du syntagme verbal se prêtait mal à la mesure de la maturité syntaxique. Nous confirmons leurs positions.

b. Modalités d'intervention

Le syntagme verbal comme tel, dans la proposition principale comme dans la proposition enchâssée, doit être facilement identifié par les étudiants.

À l'occasion de la comparaison de textes d'étudiants et de textes de journalistes (par exemple), on pourra attirer l'attention des étudiants sur le traitement des compléments du verbe, de manière à encourager la diversification de leurs structures.

D. LE SYNTAGME CIRCONSTANCIEL DE PHRASE, ÉLÉMENT MOBILE

Nous sommes d'accord avec Paret (1983:153) pour dire que «la maîtrise du fonctionnement des éléments mobiles de la phrase est un point crucial de l'acquisition de la syntaxe écrite de l'adulte». C'est dire l'intérêt du dossier.

1. Analyse des résultats

Notre hypothèse selon laquelle «le nombre et la diversité des mobiles continuent d'augmenter» pendant le collège s'est partiellement vérifiée.

— Le nombre de mobiles (Tableau 35) augmente en effet pendant les trois années du collégial, passant de 13,9 à 17,5 en moyenne par scripteur alors que les journalistes en utilisent 18,2.

— Quant aux données sur les structures (Tableau 36) et sur les valeurs sémantiques utilisées (Tableau 37), elles ne permettent pas de donner un sens à l'évolution des mobiles: d'une part, les groupes se ressemblent d'une année à l'autre et, d'autre part, les écarts sont trop considérables dans un même groupe. La position des mobiles (Tableau 38) ne permet pas davantage de tracer une ligne continue d'évolution: le collège 2 ressemble aux journalistes pendant que les groupes de collège 1 et 3 ressemblent au secondaire. Cependant, les écarts entre les groupes justifieront une intervention concrète des professeurs sur la position des mobiles.

2. Observations pédagogiques

a. critères d'évaluation de la maturité syntaxique

Sixième mesure: le nombre de mobiles par 15 UC

Pour proposer cette mesure, nous nous sommes basés sur les moyennes de Patrice (Tableau 40: Fréquence des mobiles par scripteur).

Position du secondaire et des journalistes

— secondaire 3 (Patrice): 12,5 mobiles par 15 UC;

— secondaire 5 (Patrice): 14,9 mobiles par 15 UC;

— journalistes québécois: 18,2 mobiles par 15 UC.

Etant donné les définitions que nous avons expliquées dans le chapitre 3, on pourra considérer le nombre des mobiles comme une bonne mesure, simple et économique, de la maturité syntaxique au collégial. Rappelons que nous avons relevé des moyennes de 13,8, 14,6 et 17,5 mobiles par 15 UC en collège 1, 2 et 3.

Nous proposons la mesure suivante:

— une moyenne de 11 mobiles par 15 UC: stade «A»

— une moyenne de 13 mobiles par 15 UC: stade «B»

— une moyenne de 17 mobiles par 15 UC: stade «C»

Si nous considérons le nombre de 14,9 mobiles par 15 UC (Patrice) comme réaliste en secondaire V, les étudiants du collégial devront porter une attention toute spéciale à ce constituant de la phrase et faire du rattrapage. Leur objectif pourra être de s'approcher du nombre des mobiles utilisés par les journalistes.

La position des mobiles utilisés par les journalistes peut aussi être proposée comme modèle aux étudiants: le délaissement de l'initiale, le choix progressif de la finale, l'étoffement des positions internes que nous trouvons dans le Tableau 38 semblent bien être les caractéristiques du scripteur mature. Ainsi, sans en faire une mesure stricte, par manque de données plus étendues, nous pouvons présenter la diversification des positions des mobiles comme un objectif vérifiable: 30% pour l'initiale, 30% pour les positions centrales et 40% pour la finale.

b. Modalités d'intervention

Les interventions que le professeur peut faire sur les mobiles concernent d'abord leur identification sûre et rapide. Cette étape sera nouvelle pour la majorité des étudiants du collège. Il devra ensuite demander aux étudiants d'observer les mobiles quant à

— leur nombre,

— leur structure,

— leurs valeurs sémantiques,

— leur déplacement,

— leurs positions,

— leur ponctuation.

Le moyen privilégié que nous suggérons au professeur pour rendre cette étude vivante et immédiatement pratique est le mécanisme de la ponctuation de la virgule. Le professeur fera observer le phénomène du déplacement des mobiles et expliquera en même temps les règles de leur ponctuation: sauf en position finale, considérée comme «neutre», les mobiles doivent être ponctués par une virgule.

— Ils entendirent des pas *À quatre heures du matin*.

— *À quatre heures du matin*, ils entendirent des pas.

Cette explication suppose que les étudiants connaissent déjà la structure de la phrase comme étant étant P = SN + SV + SCP et qu'ils soient capables

— de distinguer un complément SP de verbe et un syntagme circonstanciel de phrase de structure SP

— de délimiter les UC;

— de distinguer et de délimiter les subordonnées.

Les travaux pourront porter sur la comparaison de textes d'étudiants et de journalistes, sur la rédaction de textes comportant des consignes relatives aux mobiles, sur des exercices de réécriture où la possibilité qu'offrent les mobiles de condenser l'information pourrait être illustrée.

Conclusion sur les mesures que nous avons proposées

La langue étant un système, et un système rigoureux, on ne peut travailler un aspect de la phrase sans que toute la phrase ne soit changée. Si la longueur de l'UC s'avère un bon indice de la maturation syntaxique d'un scripteur, c'est qu'elle reflète la densité interne et le degré d'articulation de ses syntagmes.

Notre travail a permis, par la mesure de la longueur de l'UC, de détecter, par un calcul simple et rapide, les étudiants qui ont le plus besoin de soutien dans leur travail de maturation syntaxique. Ceux qui forment les UC les plus courtes sont ceux qui utilisent le moins le SN, qui abusent des cliticques en position sujet, qui n'étoffent pas leurs syntagmes, qui ne tirent pas parti des syntagmes mobiles. Bref, ils juxtaposent des informations morcelées dans des UC très courtes.

Nous pouvons maintenant comparer la mesure de la maturité syntaxique telle que nous la proposons avec d'autres modes connus d'évaluation de l'écrit.

E. LA MATURITÉ SYNTAXIQUE ET LES AUTRES FORMES D'ÉVALUATION

Notre intuition de départ était que la correction des erreurs de surface, celles qu'on corrige avec des grilles de correction, laissait échapper l'essentiel: les manifestations de la maturité – ou de l'immaturité – syntaxique des textes à évaluer. Et qu'il fallait trouver un moyen de mesurer cette maturité.

Le dépouillement du corpus nous a démontré la justesse de notre classement des étudiants selon la longueur de leurs unités de communication: les autres indices de maturité que nous avons rencontrés, tant dans la proposition subordonnée que dans le syntagme nominal, le syntagme verbal et le syntagme circonstanciel de phrase, ont confirmé celui-là. Or, ce classement ne correspond ni aux résultats du test TEFEC, ni aux fréquences d'erreurs définies à partir d'une grille de correction usuelle. Seule l'évaluation faite par deux professeurs de français à partir de critères précis se rapproche de la mesure de la maturité syntaxique.

Dans le Tableau 42, nous présentons une vue d'ensemble des différentes évaluations d'un même scripteur. Nous reprenons les données du Tableau 2 (classement selon TEFEC) et celles du Tableau 4 (classement selon la longueur de l'unité de communication). Nous prenons les données du Tableau 4 comme base de classement pour le Tableau 42, qui comprend les éléments suivants:

— un code alphanumérique (par exemple, dans 2C5**A**, le chiffre «2» indique la session; la lettre «C» indique le corpus collégial; le chiffre «5» indique le classement d'après le test TEFEC : le chiffre 1 indique le plus faible, le chiffre 9 indique le plus fort ; la lettre «**A**» indique le stade auquel appartient l'étudiant, d'après la longueur de ses unités de communication (UC);

— la longueur de l'UC, telle que calculée dans le dossier sur l'unité de communication du chapitre 3;

— le résultat global au test TEFEC, c'est-à-dire la somme des quatre parties qu'il contient (Orthographe, Syntaxe, Verbe, Lexique);

— la fréquence des erreurs, c'est-à-dire le nombre de mots du texte divisé par le nombre d'erreurs corrigées selon la grille de correction utilisée au cégep du Vieux Montréal (Annexe VIII). Par exemple, si nous trouvons 10 erreurs dans un texte de 200 mots, nous dirons que la fréquence est de 20 (200 mots divisé par 10 erreurs = fréquence 20), c'est-à-dire que nous trouvons une erreur à tous les 20 mots. Plus la fréquence des erreurs est basse, plus l'étudiant fait d'erreurs; plus elle est élevée, plus l'étudiant maîtrise son code grammatical. Un étudiant qui fait une erreur à tous les 5 mots (fréquence 5) commet 4 fois plus d'erreurs qu'un étudiant qui fait une erreur à tous les 20 mots (fréquence 20);

— la note moyenne attribuée par deux professeurs de français à qui nous avions donné les textes des étudiants à évaluer. Les textes avaient auparavant été corrigés de leurs erreurs de surface (accord, conjugaison...) afin qu'elles ne perturbent pas l'évaluation que les professeurs feraient des textes. Nous leur avons demandé une évaluation globale

au niveau de la grammaire

— la bonne construction grammaticale des phrases (si les phrases sont bien structurées),

— la complexité des phrases (si les phrases semblent enfantines ou adultes);

au niveau du contenu

— la clarté du message (si le lecteur comprend bien ce que l'étudiant dit);

— la structure du contenu (si le texte progresse bien);

au niveau du vocabulaire

— la variété et la précision du vocabulaire.

Ce que le Tableau 42 nous apprend, c'est la disparité des résultats des différentes formes d'évaluation de l'écrit: de toute évidence, elles ne mesurent pas les mêmes choses.

Pour expliquer ce tableau, prenons l'exemple de la deuxième session (le groupe dont le code commence par 2C). Tous les étudiants d'une session sont classés selon la longueur de leurs UC, des plus courtes (stade «A») aux plus longues (stade «C»). Nous voyons, par le chiffre du code qui vient après le «C» et qui renvoie à l'évaluation de TEFEC dans la troisième colonne, combien les «bons» et les «faibles» selon TEFEC sont éparpillés dans les [illegible]des de maturité syntaxique. Ainsi, l'étudiant 2C1 se retrouve dans le stade «C», c'est-à-dire parmi les étudiants les plus performants, alors que TEFEC (moyenne de 22,5) le classait 1, c'est-à-dire le plus faible du groupe. Sa fréquence d'erreurs est basse: il fait une erreur à tous les 7,1 mots; pourtant, une fois les erreurs de surface corrigées (erreurs d'accord, de conjugaison... et non erreurs de structure), il obtient la note de 73,5%. Cette note confirme notre classement selon la longueur de l'UC qui le situait dans le groupe «C», c'est-à-dire parmi les étudiants les plus forts.

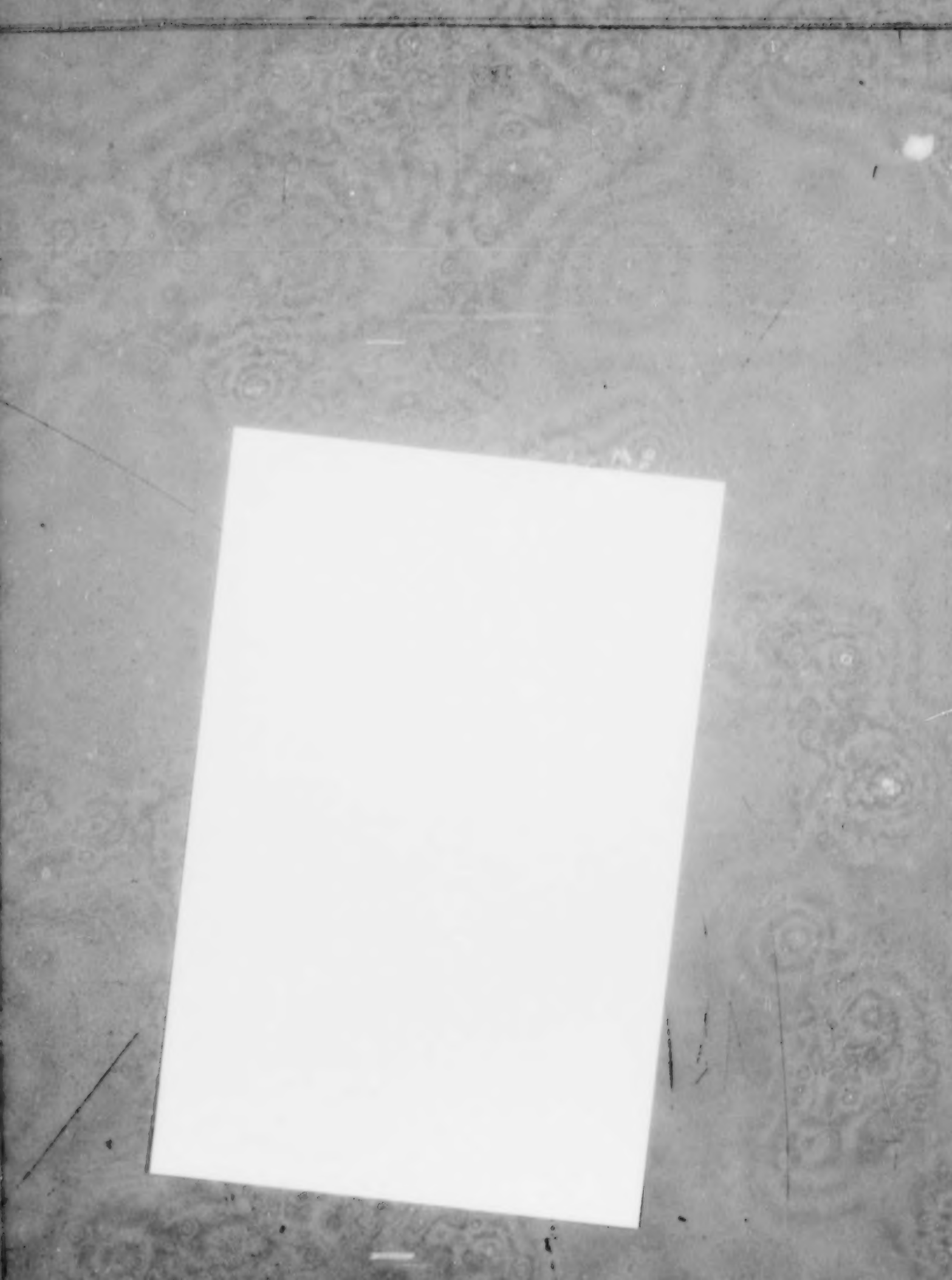
TABLEAU 42: Comparaison entre divers modes d'évaluation de l'écrit

Code	Longueur de l'UC	TEFEC	Fréquence d'erreurs	Note attribuée par deux professeurs
2C5**A**	13,53	47,5	12,8	66%
2C2**A**	13,93	30,0	9,5	56%
2C3**A**	15,13	31,3	5,9	50%
2C7**B**	15,46	62,5	11,7	59%
2C8**B**	16,80	65,0	9,3	79%
2C4**B**	18,86	41,3	5,9	51%
2C1**C**	18,93	22,5	7,1	73,5%
2C9**C**	22,53	65,0	21,1	79,5%
2C6**C**	25,66	48,8	10,0	72,5%

4C2**A**	11,13	33,8	6,6	60,0%
4C7**A**	12,60	70,0	15,7	63,0%
4C4**A**	13,26	47,5	8,6	67,0%
4C3**B**	15,53	35,0	6,6	77,5%
4C1**B**	16,13	31,3	10,0	62,5%
4C6**B**	16,60	51,3	19,1	81,0%
4C9**C**	22,53	73,8	10,2	85,0%
4C5**C**	23,20	47,5	12,4	82,5%
4C8**C**	25,86	71,3	32,4	100 %
6C2**A**	10,86	31,3	12,5	50,0%
6C5**A**	13,66	46,3	8,2	61,5%
6C4**A**	14,13	43,8	7,3	64,5%
6C3**B**	16,13	33,8	6,3	62,5%
6C8**B**	17,80	58,8	15,7	83,0%
6C1**B**	18,20	22,5	17,0	55,0%
6C7**C**	20,66	57,5	8,9	86,5%
6C9**C**	23,00	60,0	9,6	81,5%
6C6**C**	24,06	48,8	9,5	77,5%

Nous constatons donc que la fréquence d'erreurs ne nous renseigne pas sur la maturité du scripteur : nous retrouvons toutes sortes de fréquences dans chacun des stades de maturité syntaxique. Finalement, l'évaluation la plus juste est encore celle des professeurs de français. À partir des consignes que nous leur avions données, ils ont été capables de fournir une évaluation assez précise des performances syntaxiques des étudiants : elle coïncide souvent avec celle de la mesure d'après la longueur de l'UC.

La supériorité des mesures que nous proposons, c'est d'abord qu'elles sont objectives, donc applicables par tous de la même façon ; de plus, elles sont simples et à peu près mécaniques : l'étudiant lui-même peut évaluer sa propre maturité syntaxique.



CONCLUSION

Dans son avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, intitulé *La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action* (1989), le Conseil des collèges soulignait que «même si, dans les collèges, dans les universités et dans le monde du travail, on qualifie d'inquiétante, de lamentable, voire d'alarmante la qualité du français des élèves du collégial, on possède peu de données précises pour établir clairement les paramètres de la situation écrite». Il recommandait «de procéder périodiquement, par échantillonnage, à l'analyse de la maîtrise de la langue écrite chez les élèves du collégial» (p.31).

Notre but, en entreprenant cette recherche, était d'établir ces «paramètres de la situation écrite» afin d'asseoir notre enseignement de la langue au collégial sur des bases objectives. Notre longue expérience auprès d'élèves particulièrement démunis en français écrit, qui écrivent encore au collégial dans une langue enfantine, nous a mis sur la piste de la recherche des structures de phrases absentes de leur pratique d'écriture. Nous sentions le besoin de vérifier nos intuitions pédagogiques sur l'état de la syntaxe des étudiants du collégial par l'analyse minutieuse d'un corpus.

Notre découverte de travaux universitaires sur le degré de «maturité syntaxique» d'élèves du secondaire nous a permis, en plus de préciser nos intuitions, d'asseoir notre recherche sur une base théorique et méthodologique valable, croyons-nous, malgré le peu de temps dont nous disposions.

Nos hypothèses sur la maturation syntaxique

En commençant cette recherche, notre première hypothèse était: «Au début du collégial, l'étudiant est en pleine phase de maturation syntaxique; à la fin du collégial, il se rapproche des adultes en utilisant des structures plus complexes et plus variées, dans différentes positions de la phrase».

Nous voulions identifier les structures correspondant aux différents stades de la maturation syntaxique. Un corpus de textes de journalistes nous a servi de point de référence pour évaluer le progrès qui restait à faire après l'évolution propre au collégial.

À partir des résultats de notre analyse, nous voulions définir certaines mesures de la maturité syntaxique à mettre entre les mains de nos collègues professeurs de français et présenter des suggestions pédagogiques pour la favoriser.

Après avoir dépouillé et analysé le corpus, que pouvons-nous dire de la maturité syntaxique au collégial?

Nos constats

1. Au niveau de la moyenne des groupes-classes, d'une année à l'autre, aucune évolution

La première constatation générale, déroutante, c'est que la maturité syn-

taxique ne semble guère progresser au collégial. Si nos résultats reflètent bien la réalité, le comportement syntaxique moyen des groupes-classes, de collégial 1 à collégial 3, n'évolue pas: dans chaque dossier de cette recherche, quel que fût l'angle sous lequel nous étudiions les textes, les moyennes des résultats étaient presque identiques, parfois au centième près, d'un groupe à l'autre. La sixième session, composée uniquement d'étudiants du secteur professionnel qui pratiquent peu l'écriture, aurait pu être plus faible: elle est comme les autres.

Situés entre les élèves du secondaire, dont ils se démarquent cependant, et les professionnels de l'écriture que sont les journalistes, les étudiants du collégial constituent un groupe uniforme, statique: les trois années de collège représentent un temps mort dans l'évolution ou la «maturation» syntaxique.

2. À l'intérieur des groupes-classes, d'énormes écarts

Cette apparente homogénéité est contredite par d'énormes disparités à l'intérieur de chacun des groupes-classes. D'une année à l'autre, les mêmes stades sont présents, avec les mêmes caractéristiques syntaxiques: le plus faible s'apparente au début du secondaire, le plus fort est près des journalistes. Ces stades se retrouvent dans les trois groupes des sessions 2, 4 et 6 que nous avons retenus. Ici non plus, aucune évolution significative.

Pourtant, une certaine sélection «naturelle» a dû se faire après la première session, après la première année en tout cas. Les étudiants faibles ont dû abandonner, de sorte que les étudiants de la session 4, ceux de collège 2, devraient être plus forts, mais ils ne le sont pas. Les années se suivent et se ressemblent. Ceux qui abandonnent ne changent pas les stades que nous avons définis à partir de la longueur des unités de communication et que toutes les autres mesures ont confirmés.

Comment se fait-il que, à la fin de la période de leur vie consacrée à la formation fondamentale, une proportion importante d'étudiants ne puissent produire que des textes enfantins à cause de leur faible développement syntaxique, et cela, malgré l'exigence du niveau de raisonnement auquel ils ont dû se soumettre et la difficulté des discours oraux et écrits qu'ils ont dû décoder? La situation n'est pas normale.

Des tentatives d'interprétation

Comment interpréter nos résultats? D'abord, avec beaucoup de prudence. Nous l'avons déjà souligné, les limites de cette étude ne nous ont pas permis d'aller aussi loin que nous l'aurions aimé dans la constitution et l'analyse du corpus. Nous croyons cependant que nos résultats renseignent sur la réalité et qu'ils ont une valeur, sinon absolue, du moins certainement indicative.

Notre travail appelle d'autres recherches, plus poussées, qui s'appuieraient sur un corpus plus étendu, et qui disposeraient des moyens d'opérer les croisements de données nécessaires pour refléter tous les aspects de l'état de la syntaxe - des états de la syntaxe - des étudiants du collégial. Nous aurions

besoin d'une étude longitudinale qui suivrait des étudiants, de leur entrée à leur sortie du collégial. Des études scientifiques l'ont démontré: la maturation syntaxique se réalise selon des étapes identiques d'un individu à l'autre; ce qui distingue les uns des autres, c'est la rapidité avec laquelle ils franchissent ces étapes et, évidemment, leurs capacité d'évolution. L'observation des progrès individuels chez les plus forts pourrait permettre une perspective d'évolution chez les individus plus faibles, leur indiquer l'itinéraire à suivre. Seule une analyse longitudinale qui s'étendrait de la fin du secondaire à la fin des études collégiales pourrait rendre compte d'un mouvement dans la maturité syntaxique.

Si, comme nous l'espérons, nos résultats reflètent quand même une réalité, comment s'explique cette stagnation, cette absence de progrès dans la voie de la maturité syntaxique au collégial? Tentons quelques hypothèses.

1. Du côté de l'étudiant lui-même

La première hypothèse est sans doute la limite même du développement intellectuel de certains étudiants qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires de justesse et qui, à cause de leur ténacité et, admettons-le, de leur esprit de débrouillardise, réussissent à traverser l'épreuve des études collégiales. Nous croyons que les efforts de démocratisation de l'éducation, centrés surtout sur l'accroissement quantitatif de la clientèle étudiante, explique la présence d'étudiants plutôt démunis sur le plan des structures logiques et de l'articulation linguistique. La clientèle des collèges a changé: les étudiants faibles constituent le tiers des étudiants.

2. Du côté de l'objet de l'enseignement

Une deuxième hypothèse serait que l'on n'enseigne peut-être pas ce qu'il faut: ce n'est pas de mémorisation de règles de grammaire et d'exercices ponctuels ayant peu de rapport avec la réalité que les élèves ont besoin, mais de l'intelligence des structures de la langue, à partir, comme dans toute démarche scientifique, de l'observation du fonctionnement de la langue, celle qu'ils lisent, celle qu'ils écrivent, celle qu'ils entendent et celle qu'ils parlent.

3. Du côté de l'enseignant

En fait, les professeurs sont peu préparés à enseigner les structures de la langue: leur formation universitaire fait d'eux des spécialistes de la littérature, de la communication et de la linguistique scientifique. Au niveau du cégep, ce sont précisément ces matières qui basent les séquences des cours communs de français. À l'occasion des travaux écrits sur la matière, le professeur a la possibilité d'aider l'étudiant à parfaire ses compétences linguistiques: le travail de correction porte ordinairement sur la structuration des idées, sur l'organisation du texte et aussi sur l'identification de ce que nous appelons les erreurs «de surface».

Pour ce qui est du soutien à la maturation syntaxique, force est de reconnaître qu'il est absent des préoccupations actuelles des professeurs.

puisque cet aspect du développement de la langue n'est pas familier à la plupart d'entre eux. Or, les jeunes du collégial, nos résultats l'ont démontré, sont en pleine phase de développement syntaxique et ils ont besoin d'être éclairés et guidés sous ce rapport. Certains professeurs, voyant les difficultés syntaxiques dans lesquelles se débattent certains de leurs étudiants, conseillent à ces derniers de n'écrire que des phrases très courtes: sans le savoir, ils les empêchent d'évoluer et de tenter, même avec maladresse, d'exprimer une pensée complexe dans des phrases complexes.

Revenons aux constatations du Conseil des collèges (1989:30): «Il faut mettre un accent très marqué sur le perfectionnment des enseignants et des enseignantes en français écrit».

4. Du côté du milieu collégial

Une autre hypothèse est que les professeurs de français sont trop isolés dans le soutien linguistique qu'il offrent à l'étudiant. S'il est un aspect de la formation fondamentale que les collèges ont mission de développer, c'est bien la langue. L'éducation de la langue, et plus largement du langage, est une éducation à la pensée. Inciter les jeunes à penser correctement, à penser consciemment dirions-nous, dans des phrases dont ils comprennent les structures, c'est leur donner l'occasion de se structurer intellectuellement et de se doter d'une langue articulée.

Or la langue ne se développe que dans un environnement adéquat, un milieu où tous les stimuli convergent. La formation linguistique devrait pouvoir se réaliser à travers tous les cours grâce à la rigueur linguistique des professeurs, grâce à l'importance qu'ils accordent à l'écrit dans tous les champs de la formation. De plus, comme le remarquait encore le Conseil des collèges à propos de la formation fondamentale, «les notions d'harmonie et d'intégration invitent à penser, non seulement que des éléments de formation linguistique doivent être présents dans tout enseignement, mais aussi que le niveau de formation en langue doit être en harmonie avec celui des autres éléments de la culture» (p. 17). En fait, le collège devrait devenir un laboratoire où toutes les matières exigeraient de l'étudiant une formulation écrite dense et complexe.

5. Du côté du milieu socio-économique

Une autre hypothèse concerne les différents stades de maturation syntaxique constatés dans chacun des groupes. Elle s'appuie sur des études universitaires qui mettent en corrélation le milieu socio-économique des scripteurs avec leur maturité au niveau de la syntaxe. Ce que nous disions plus haut à propos de la nécessité, pour le collège, de devenir un milieu rempli de stimuli cohérents et convergents se vérifie encore ici. Certains facteurs familiaux, sociaux, expliquent sans doute la piètre performance des étudiants du stade inférieur de maturité syntaxique. Leur milieu de vie ne confirme pas les messages reçus dans leur milieu d'étude. Encore ici, il faudrait le vérifier et voir si les collèges ne pourraient

pas se donner une mission sociale en tentant de pallier, par un encadrement particulier, les carences du milieu où vivent les étudiants.

6. Du côté du Ministère

Enfin, ce sera notre conclusion, nous croyons que toutes les bonnes volontés qui se manifestent dans les différents milieux, tous les efforts pour inventer de nouveaux moyens, de nouvelles approches devraient être réunis quelque part, orientés de façon plus manifeste par le Ministère et faire l'objet d'une diffusion régulière auprès des professeurs afin qu'ils profitent des travaux et des découvertes des uns et des autres. Nous renvoyons encore ici à l'avis du Conseil des collèges: «Des mesures ponctuelles et des gestes isolés, fondés sur la seule bonne volonté des diverses catégories d'intervenants sont insuffisants pour régler le problème de l'apprentissage du français au collégial» (p. 24).

Il faut mettre en oeuvre un plan d'action rigoureux pour que les collèges du Québec deviennent vraiment ce qu'ils sont par définition: le lieu de la formation générale fondamentale. Nous pourrions alors vérifier un progrès dans la maturation syntaxique des étudiants du collégial.

Annexe I

LETTRE DE DÉONTOLOGIE

Collège du Vieux Montréal, février 1989

Aux étudiantes et aux étudiants inscrits au cours ... et ayant passé le test TEFEC au début de la session H-89

Chère étudiante, cher étudiant,

Deux professeurs du collège mènent actuellement une recherche sur l'évolution de la langue écrite (maturation syntaxique) des étudiantes et des étudiants pendant le collégial afin d'élaborer les outils pédagogiques qui pourraient leur faciliter l'accès à une plus grande variété de structures syntaxiques. Cette recherche est subventionnée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, dans le cadre du programme PAREA (Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage).

L'étude en question doit être fondée sur l'analyse de textes écrits par des étudiantes et des étudiants dans le cadre de leurs cours. Les chercheurs procèdent actuellement à la cueillette et à la compilation de données (TEFEC et productions écrites) de trois groupes classes du collège.

Le groupe ... dont vous faites partie a été sélectionné par l'Organisation scolaire comme représentatif (répartition général-professionnel, garçons-filles) de la clientèle étudiante du cégep du Vieux Montréal.

Les chercheurs vous demandent de collaborer à leur travail en leur permettant l'accès au texte que vous avez produit le ... dans le cadre de ce cours et en les autorisant à ... utiliser pour leur recherche. Ils désirent aussi pouvoir mettre en parallèle les performances à l'écrit avec les résultats obtenus au test TEFEC.

Dans l'utilisation qu'ils feront de ces données, les chercheurs s'engagent à respecter l'anonymat de telle sorte qu'elles ne pourront d'aucune manière être associées à un individu.

Les deux professeurs responsables de cette recherche vous remercient de votre collaboration. Grâce à votre participation, les résultats de leurs travaux permettront d'aider des étudiantes et des étudiants dans leur travail de maturation syntaxique.

Claire Brouillet
professeure de français

Damien Gagnon
professeur de français

* * * * * * *

Annexe 1

J'ai pris connaissance des objectifs poursuivis par les deux chercheurs sur la maturation syntaxique au collégial et je les autorise à utiliser mon texte ainsi que mes résultats au test TEFEC à condition que cette utilisation soit faite dans l'anonymat complet.

Signature _____

Date _____

Les chercheurs s'engagent à respecter l'anonymat de telle sorte que les résultats ne pourront pas être associés à un individu.

Signatures _____

_____

Date _____

Annexe II

DONNÉES RECUEILLIES SUR L'UNITÉ DE COMMUNICATION (UC)

DONNÉES RECUEILLIES SUR L'UNITÉ DE COMMUNICATION (UC)

1. **Identification**

2. **Nombre de mots**

3. **Statut**

   31. seule (non reliée à une précédente)

   32. coordonnée (à la précédente) par

      321. *ET / NI / OU*

      322. *MAIS*

      323. *CAR*

      324. autre conjonction

   33. juxtaposée (à la précédente) par

      331. virgule

      332. point virgule

      333. deux points

      334. parenthèses, tirets, crochets

      335. guillemets (citation directe)

      336. c'est-à-dire

4. **Structure de l'UC** (temps fini ou non fini)

   41. présence du sujet

      411. SN + SV

      412. SN + SV + SCP

      413. SN + [SV] + SCP

      414. SN + [V] compl. de V + SCP

   42. ellipse du sujet

      421. [SN] + SV

      422. [SN] + SV + SCP

   43. ellipse du SV

      431. SN + [SV]

      432. [SN] [SV] + SCP

      433. [SN] + [V] compl. de V

5. **Forme**
   - 51. sans présentatif
   - 52. avec présentatif
     - 521. *Il y a... qui / que*
     - 522. *C'est... qui / que* introduisant
       - 5221. le sujet
       - 5222. le SN de V
       - 5223. le SP de V
       - 5224. l'Attribut
       - 5225. le SCP
     - 523. *ce que... c'est* (insistance sur le Verbe)
6. **Nombre de propositions dans l'UC**

Annexe III

DONNÉES RECUEILLIES SUR LA PROPOSITION (P)

DONNÉES RECUEILLIES SUR LA PROPOSITION (P)

1. **Identification**

2. **Nombre de mots**

3. **Statut**

   31. seule (non reliée à une précédente)

   32. coordonnée (à la précédente) par

      321. *ET / NI / OU*
      322. *MAIS*
      323. *CAR*
      324. autre conjonction

   33. juxtaposée (à la précédente) par

      331. virgule
      332. point-virgule
      333. deux points
      334. parenthèses, tirets, crochets
      335. guillemets (citation directe)
      336. c'est à dire

4. **Caractère de la P**

   41. P fixe
   42. P mobile

5. **Nature de la P**

   51. verbe fini

      511. relative directe

         5111. *qui / que*
         5112. *ce qui / ce que*
         5113. *lequel*

      relative oblique
         5114. *dont*
         5115. *où*
         5116. *auquel, duquel, dans lequel*
         5117. *prép. + qui/que*
         5118. *ce + prép. oblique*

512 comparative
513 *il n'y a pas si longtemps*

52 verbe non fini

521 infinitive
522 participiale (Vpé)
523 participiale (Vpant)
524 gérondive

6. Fonction de la P (sans la relative)

61 Complétive

611 Sujet
612 Attribut du Sujet
613 SN de V
614 Attribut du SN de V
615 SP(int) de V
616 Complément d'Adjectif
617 Complément de N
618 Interrogative indirecte

62 Circonstancielle

621 SCP de P principale
622 SCP de P enchâssée

63 Relative

631 déterminative
632 explicative
633 *ce qui* (Sujet)
634 *ce qui / que* (SN de V)
635 apposition, complément déverbalisant

6351 de UC ou de P
6352 de N
6353 d'Adj

7. Structure de la P (à temps fini ou non fini)

71 sujet explicite

711 SN + V
712 SN + SV
713 SN + V + SCP

714. SN + SV + SCP
715. SN + [SV] + SCP

72. sujet degré zéro

725. [SN] + V
726. [SN] + SV
727. [SN] + V + SCP
728. [SN] + SV + SCP

8. Niveau de la P

81. niveau 1: sous UC

811. Sujet
812. SCP

82. niveau 2

821. sous SN sujet (*la vie que nous menons*)
822. sous V
823. sous SCP
824. apposition de P

83. niveau 3

831. sous complément de SN sujet (*la vie des gens que nous connaissons*)
832. sous complément de V
833. sous complément de SCP

84. niveau 4

841. sous complément de complément de SN sujet (*la vie des gens de la ville où nous avons passé la nuit*)
842. sous complément de complément de V
843. sous complément de complément de SCP

85. niveau 5

86. niveau 6

87. niveau 7

Annexe IV

DONNÉES RECUEILLIES SUR LE SYNTAGME NOMINAL (SN)

DONNÉES RECUEILLIES SUR LE SYNTAGME NOMINAL (SN)

1. **Identification du SN**

2. **Nature du recteur du SN**

   21. N commun

   22. N propre

   23. Pronom

      231. cliticues personnels et autres cliticues
      (sujet: *je, tu, il/s, elle/s nous, vous, se, ce, c', ça, cela*; objet: *me, te, le, la, les, se, en, y, nous, vous, leur*)

      232. personnel tonique

      233. personnel réfléchi

      234. impersonnel

      235. indéfinis

      236. démonstratif

      237. démonstratif "cela"

      238. possessif

      239. interrogatif

         2391. ordinal

3. **Niveau d'emploi des SN**

   31. niveau 1 (N)

   32. niveau 2 (sous N)

   33. niveau 3 (sous complément de N)

   34. niveau 4 (sous complément de complément de N)

   35. niveau 5 (sous complément de complément de complément de N) *l'assemblée* (1) *des citoyens* (2) *de l'âge d'or* (3) *de la rive sud* (4) *de Montréal* (5)

4. **Fonction des SN et des SP**

   41. SN (N) et des SN(Pr)

      411. Sujet

      412. SN de V

      413. SN de P (SCP)

414. Attribut

4141. de SN sujet de P
4142. de SN de V
4143. de SP de V
4144. de complément de SN de V

415. Apposition

4151. de SN sujet de P
4152. de SN de V ou d'attribut du SN sujet
4153. de SP (SCP) de UC
4154. de P
4155. de SP de V
4156. de SP de N
4157. de SP de P

416. Complément développant

4161. du GN sujet
4162. du GN de V
4163. de SP (SCP)
4164. de P
4165. de SP de V

417. Dislocation

4171. à gauche du SN sujet : antéposition (*Moi, Hélène, je ...*)
4172. double dislocation à gauche du SN sujet (*Ma soeur, elle, elle*)
4173. à droite du SN sujet : extrapolation (*Ma soeur, elle ...*)
4174. double dislocation à droite du SN sujet(*Ma soeur, elle, elle* + V)
4175. à gauche de l'objet
4176. à droite de l'objet

418. Pronom interrogatif / exclamatif de reprise (*Ta soeur vient elle dîner avec nous?*)

42 SP (N) et des SP (Pr)

421 SP de N / Pr

422 SP de V

423 SP de I (SCP)

424 SP d'Adj

425 SP d'Adverbe

426 SP de Quantificateur

5 Structure des SN

50 SN ne contenant pas de complément

51 SN comportant un seul complément

511 SAdj

512 N + Rel

513 (pr) + Rel

514 SP (N)

515 SP (pr)

516 SV inf

517 Sxpe ou SVExpl

518 quantificateur

519 quant SP

5191 SAdv

5192 *espèce, sorte, genre de*

5193 Complément développant / Apposition

52 SN contenant deux compléments

521 SAdj + Rel

522 SAdj + SP

523 SP + Rel

524 SAdj + SN

525 SN + Rel

526 quant + SAdj

527 quant + Rel

528 quant + SP

529 SAdj + Compl. dével.

5291 SP + Compl. dével.

5292 SP + SP

5293. Adj + Adj
5294. SP + SVpé / SVPart
5296. rel + dév.
5297. SAdj + SVinf
5298. Quant + Dév.
5299. VPart + Dév.
52991. "*une sorte de*" + Adj
5292. N + compl. dév.

53. SN contenant trois compléments

531. SAdj + SP + Rel
532. SAdj + SN + Rel
533. quant + SAdj + SP
534. quant + SAdj + Rel
535. SP + SP + SVpé / part
536. SP +SP + SP
537. Adj + SP + SP
538. Adj + Rel + Appos. / dév.
539. Adj + Quant + Appos. / dév.
5391. Adj + Adj + Dév.
5392. Adj + Adj + Rel
5393. Adj + Adj + Adj
5394. Adj + Adj + SP
5395. Adj + SP +Vpé / part

54. SN contenant quatre compléments

541. quant + Sadj + SAdj + SP
542. quant + SAdj + SAdj + Rel
543. SP + SP + SP + SP
544. Adj + Adj + SP + Dév.
545. Quant + SP + Adj + Dév.
546. Adj + Adj + SP + SP
547. Quant + Adj + Rel + Dév.

6. Statut

- 61 seul
- 62 coordonné
  - 621 avec *ET, NI, OU, SOIT*
  - 622 avec *MAIS, CAR*
  - 623 avec autre conjonction
- 63 juxtaposé (virgule) (ou autre signe)

Annexe V

DONNÉES RECUEILLIES SUR L'ADJECTIF (SAdj)

DONNÉES RECUEILLIES SUR L'ADJECTIF (SADJ)

1. Identification

2. Fonctions des SAdjectif

- 21 épithète
  - 211 du Sujet
  - 212 du SN de V
  - 213 du SN Attribut
  - 214 du SP de V
  - 215 de SP de P (CCP)
  - 216 de SP de N
  - 217 de Compl. dévet. du SN de V : Attr
  - 218 de compl. dév. du SP de N
  - 219 de SP d Adj
- 22 attribut
  - 221 du Sujet
  - 222 de l'Objet de V
  - 223 du CCP
  - 224 du SP de N
  - 225 de l'Adj comparatif
- 23 apposition
  - 231 du SNs
  - 232 du SN de V
  - 233 du CCP
  - 234 du SP de V
  - 235 de l'Adj Attribut
  - 236 du SP de N
- 24 SPAdj (compl. de comparatif)

3. Structure des SAdjectifs

- 30 Adjectif sans compléments
- 31 Adjectif avec un complément
  - 311 Adverbe
  - 312 Adverbe (comparaison)
  - 313 SP(N)

314. SP(Pr)
315. SP(Vinf)
316. Compl. dév.
317. Subordonnée conjonctive
318. Subordonnée Ppé / Ppant
319. Complément de comparaison (SN)
320. Complément de comparaison (P conj)

32. Adjectif avec deux compléments

321. Adv + GP (comparaison relative ou partitive)
322. Adv + GPinf + GP

4. Statut

41. seul
42. coordonné

421. avec *ET, NI, OU*
422. avec *MAIS, CAR*
423. avec autre conjonction

43. juxtaposé (virgule)

Annexe VI

DONNÉES RECUEILLIES SUR LE SYNTAGME VERBAL (SV)

DONNÉES RECUEILLIES SUR LE SYNTAGME VERBAL (SV)

1. Identification (Dossier, numéro de l'UC, numéro du V)

2. Recteur du verbe

V à temps finis

- 21. sous UC (verbe principal)
- 22. sous P enchâssée
- 23. sous P apposée

V à temps non-finis

- 24. sous V
- 25. sous SN / SP
- 26. sous Adj ou SAdj
- 27. sous SCP

3. Classement

- 31. Actif (V d'action)
- 32. Passif
  - 321. forme passive complète (avec complément SP)
  - 322. forme passive tronquée (sans complément SP)
  - 323. construction moyenne (*"le cours se donne..."*)
- 33. Impersonnel (*Voici, voilà*)
- 34. Copule (Vé ou V d'état)

4. Mode

modes à temps finis

- 41. Indicatif
- 42. Conditionnel
- 43. Subjonctif
- 44. Impératif

modes à temps non-finis

- 45. Infinitif (sans auxiliaire ou semi-auxiliaire à temps fini)
- 46. Participe
  - 461. présent
  - 462. passé

5. Temps

- 51. simple
- 52. composé
  - 521. auxiliaire (*avoir, être*, et les verbes d'état *"paraître, sembler, devenir..."*)
  - 522. semi-auxiliaire (+ inf)

indiquant une nuance de temps

- 5221. du type *"commencer à, se mettre à, finir de, cesser de, continuer à"*
- 5222. du type *"être en train de"*
- 5223. du type *"aller, venir, être sur le point de, être près de, essayer de, tenter de"*

indiquant une nuance de mode

- 5224. du type *"faire, laisser, permettre de, entendre, voir, préférer, s'empêcher de"*
- 5225. du type *"pouvoir, devoir, vouloir, falloir, avoir à, feindre de, s'abstenir de, rêver de, avoir le droit de, avoir besoin de"*
- 5226. du type *"avoir pour effet de"*

6. Statut du SV

- 61. seul
- 62. coordonné
  - 621. *ET / OU / NI*
  - 622. *MAIS*
- 63. juxtaposé (virgule)

7. Structure du SV

- 70. Sans complément / attribut
- 71. Un complément / attribut
- 72. Deux compléments / attributs
- 73. Trois compléments / attributs
- 74. Quatre compléments / attributs

8. **Pool de compléments du verbe**

   81. SN(N) ou (Pr)
   82. SP(N) ou (Pr)
   83. P enchâssée

      831. conjonctive (dont l'interrogation indirecte)
      832. infinitive
      833. participiale

   84. Adj (ou SAdj)
   85. Adv (ou SAdv)

Annexe VII

DONNÉES RECUEILLIES SUR LES MOBILES

DONNÉES RECUEILLIES SUR LES MOBILES

1. **Identification** (Dossier, numéro de l'UC, numéro du mobile)

2. **Nombre de mots**

3. **Nature du mobile**

   31. Adv ou SAdv

   32. SN (*Le soir, il fume une cigarette*)

   33. SP

      331. SP(N)

      332. SP(Pr)

      333. SP(Vinf) (*P infinitive*) (Prép + infinitif)

      334. SP(Vpart) (gérondif) (*En* + participe présent)

   34. SAdj ou participe adjectif (*Souriante et incertaine, ma mère nous regardait...*)

   35. P enchâssée (V fini)

   36. SV(pé) ou SV(part) (P participiale)

4. **Valeur sémantique du mobile**

   41. Temps (époque, durée, *après, avant de...*)

   42. Lieu (situation, direction, origine, passage, *où, d'où, par où...*)

   43. But (*pour que, afin que, de crainte que, de peur que...*)

   44. Cause (*par, comme, parce que, puisque, vu que, du moment que...*)

   45. Condition (*si, selon que, dans le cas où, soit que... soit que...*)

   46. Conséquence (*si... que, de telle sorte que, tant que, si bien que, au point que...*)

   47. Concession (*bien que, quoique, encore que, alors que...*)

   48. Opposition et restriction (*bien que, quoique, malgré que, excepté que, sauf que...*)

   49. Comparaison (*comme, ainsi que, à mesure que, aussi, autant, si...*)

      490. Manière ou instrument (*comme, en...*)

      491. Point de vue (*pour...*)

      492. Autres valeurs sémantiques

5. **Position du mobile**

- 51. Position 1 (avant le sujet)
- 52. Position 2
  - 521. entre le sujet et l'auxiliaire
  - 522. entre le sujet et le V, quand il n'y a pas d'auxiliaire (2/3)
- 53. Position 3 (entre l'auxiliaire et le verbe)
- 54. Position 4 (entre le V et le complément/attribut)
- 55. Position 5
  - 551. entre le complément/attribut SN et le SP non déplaçable
  - 552. quand il n'y a pas de complément/attribut, entre le V et le SP non déplaçable (4/5)
- 56. Position 6 (position finale de proposition)

6. **Niveau du mobile**

- 61. Niveau 1 (sous UC)
- 62. Niveau 2 (sous P enchâssée)
- 63. Niveau 3 (sous P enchâssée de P enchâssée)
- 64. Niveau 4 (sous P enchâssée de P enchâssée de P enchâssée)

7. **Statut du mobile**

- 71. seul
- 72. coordonné
  - 721. *ET / OU / NI*
  - 722. *MAIS*
- 73. juxtaposé (virgule)
- 74. juxtaposé (continu)

Annexe VIII

GRILLE DE CORRECTION UTILISÉE AU CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL

GRILLE DE CORRECTION (CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL)

O Orthographe

O.1 Orthographe d'usage
O.2 Majuscule / minuscule
O.3 Signe orthographique (accent, apostrophe, trait d'union, coupure de mots)
O.4 Abréviation
O.5 Chiffres et signes mathématiques

L Lexique (Vocabulaire)

L.1 Terme ou expression impropre
L.2 Répétition abusive ; pléonasme

N Groupe du nom : nom pronom déterminant adjectif

N.1 Genre : accord masculin / féminin
N.2 Nombre : accord singulier / pluriel
N.3 Emploi : pronom, déterminant, adjectif (comparatif, superlatif)
N.4 Antécédent (mal identifié ou absent)

V Verbe

V.1 Conjugaison
V.2 Accord du verbe avec son sujet
V.3 Usage des temps et des modes
V.4 Accord du participe passé

I Invariables : adverbe, préposition, conjonction

I.1 Adverbe ; locution adverbiale (négation)
I.2 Préposition ; locution prépositive
I.3 Conjonction ; locution conjonctive

S Structure de la phrase

S.1 Structure de la phrase ou structure des groupes de base
S.2 Type ou forme de la phrase
S.3 Juxtaposition / coordination
S.4 Subordination (complétive, relative, circonstancielle)
S.5 Niveau de langue
S.6 Connecteur logique

P Ponctuation

P 1 Point
P 2 Virgule
P 3 Deux-points, point-virgule
P 4 Points d'interrogation, d'exclamation, de suspension
P 5 Intercalaires (signes doubles: parenthèses, guillemets...)
P [illegible]

T 4 Paragraphe
T 5 Transition: lien entre les phrases, les paragraphes
T 6 Clarté d'un passage
T 7 Identification des citations / références
T 8 Exigences de rédaction propres à la discipline

H Homophone

Annexe IX

ILLUSTRATION DE LA MÉTHODE D'ANALYSE DE LA MATURITÉ SYNTAXIQUE

ILLUSTRATION DE LA METHODE D'ANALYSE DE LA MATURITE SYNTAXIQUE

Nous proposons ici, dans un survol rapide, l'analyse du degré de maturité syntaxique de deux extraits du corpus que nous présentons en parallèle. Il s'agit de textes d'étudiants d'un cours de philosophie de quatrième session du collégial placés dans les mêmes conditions de production, soit la réponse en classe à une question d'examen sur le libéralisme.

Nous proposons ici une lecture parallèle des deux textes dont nous avons reproduit les dix premières phrases ou unités de communication (UC). Ces textes, de calibres fort différents, ne sont cependant pas ceux qui ont reçu la plus forte ni la plus faible évaluation. Notons que les erreurs d'orthographe lexicale et syntaxique, celles que nous appelons les erreurs «de surface», y ont été corrigées afin de centrer l'attention du lecteur sur la maturité syntaxique.

Texte A	**Texte B**
UC1 Dans ces temps-là, *c'est* le roi *qui* gouvernait.	UC1 La déclaration des droits de 1789, qui fait suite à la révolution française, nous amène à nous interroger sur l'origine des articles qu'elle contient ainsi que sur son bien-fondé.
UC2 Il avait le pouvoir sur tout le peuple.	UC2 Pour discuter quelque peu de ceux-ci, on choisira les deux thèmes suivants: la reconnaissance de l'égalité entre les individus et de leur liberté, et ce, dès leur naissance, et, deuxièmement, le besoin de s'auto-gouverner.
UC3 [illegible] jugeaient [illegible] jugences que le roi [illegible]	UC3 Si un article sur la reconnaissance de l'égalité et de la liberté des hommes est présent dans cette déclaration de 1789, *c'est que* ce principe n'était pas appliqué ou reconnu des autorités qui gouvernaient les Français.
UC4 Des gens se sont révoltés.	UC4 Mais voilà justement le problème: *c'est que* la France était sous le pouvoir d'un État monarchique.

UC5	UC5
Une lutte commençait	Dans un état monarchique, *ce sont* les nobles *qui* gouvernent l'état
UC6	UC6
Les gens désiraient des droits sur les impôts, la liberté de culte ainsi que la liberté de leurs droits.	Or, tout le monde ne peut pas être noble
UC7	UC7
La lutte dura plusieurs années	seul le fait de naître dans une famille noble peut faire accéder l'individu à cette classe sociale qu'on peut qualifier d'élite
UC8	UC8
En 1789, une déclaration est écrite.	C'est donc dire que tous les hommes ne naissent pas égaux puisque, dès la naissance, la sélection est faite : soit qu'on naissait dans une famille noble et on accédait ainsi à certains privilèges, soit qu'on naissait dans une famille quelconque du reste du peuple qu'on appelle tiers-état
UC9	UC9
Elle comportait 16 articles sur les droits des individus	En effet, cette noblesse avait une telle prépondérance qu'elle ne comptait qu'environ 2% du peuple français
UC10	UC10
Ils désiraient que les individus soient tous égaux du point de vue de la loi.	C'est donc dire que le peuple était gouverné par une minorité.

Longueur du texte

Nombre de mots du texte: 89	Nombre de mots du texte: 254
Moyenne de mots par UC: 8,9	Moyenne de mots par UC: 25,4

Propositions enchâssées

Les expressions présentatives d'insistance *« c'est... qui, c'est... que »*, particulièrement fréquentes dans le texte B, ne sont pas considérées comme introductrices de relatives.

Exemple: *C'est le roi qui gouvernait = Le roi gouvernait.*

Nombre de P enchâssées: 4	Nombre de P enchâssées: 11
Relative déterminative (1) Complétive du V (1) Complétives de P (2)	Relatives déterminatives (4) Complétives du V (4) Circonstancielles (3)

Syntagme nominal

Nombre de SN(N): 25	Nombre de SN(N): 53

La différence de complexité dans la structure du groupe nominal est sans doute ce qui distingue le plus ces deux textes. Observons, à titre d'exemple, les syntagmes sujets. Nous les avons soulignés. Dans le texte A, ils ne véhiculent toujours que le minimum d'information. De plus, la pauvreté du syntagme nominal provoque de nombreuses redondances.

Nombre de SN complétés en position sujet: 0	Nombre de SN complétés en position sujet: 5

Le syntagme adjectival le plus simple d'emploi, parce qu'il est obligatoire, est l'attribut. En fonction épithète, il constitue un apport intéressant d'information.

Nombre d'adjectif: 1	Nombre d'adjectifs: 14
Fonction de l'adjectif Attribut (1)	Fonction des adjectifs Attributs (4) Epithètes (10)

Syntagme verbal

Nombre des compléments du verbe: 6	Nombre des compléments du verbe: 25

Syntagme circonstanciel : mobile

Les syntagmes circonstanciels de phrase (SCP) sont des éléments qui portent des valeurs diverses (temps, lieu, cause, conséquence, etc.) et qui ont, dans la phrase, le privilège de la mobilité alors que tous les autres constituants ont des positions relatives fixes.

Nombre de mobiles: 2	Nombre de mobiles: 9
Valeur sémantique — le temps (2)	Valeur sémantique — le temps (2) — la condition (3) — le lieu (2) — la conséquence (2)

Observation

Comme on peut le constater, la longueur moyenne des unités de communication reflétait déjà la complexité des structures syntaxiques à l'intérieur de l'UC. En fait, elle en constitue une mesure synthèse.

BIBLIOGRAPHIE

CYR, Jocelyne et Suzanne MANTHA. (1985) *Mesure de la maturation syntaxique au moyen de la réécriture aux niveaux secondaire III et collégial*. Thèse de maîtrise (non publiée). Université de Montréal. 241 pages.

DUBUISSON, C. et L. EMIRKANIAN. (1981-1982) "Complexification syntaxique de l'écrit au primaire". *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, no. 1/2, p. 61-74.

DULONG, Jeanne-Marie et Renée L'Heureux. (1974) *Perfectionnement et correction de la langue maternelle dans le cadre du cours d'essai (601-402)*. Cégep de Sainte-Foy.

HUNT, Kellogg W. (1965) *Grammatical structures written at three grade levels*. Campaign, Illinois. NCTE Research Report No 3. 160 pages.

HUNT, Kellogg W. (1970) "Syntactic maturity in schoolchildren and adults". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 1, p. 1-67.

HUNT, Kellogg W. (1977) "Early blooming and late blooming syntactic structures", C. Cooper & L. Odell ed., *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. Urbana, NCTE.

LEMIEUX, Jacqueline, Hélène FORTIER et Pierre ROSSIGNOL. (1987) *Le français écrit par la cohérence du texte*. Campus Notre-Dame-De-Foy.

L'HEUREUX, Renée. (1975) *Exercices d'ordre mental et rhétorique destinés à améliorer l'expression écrite dans le cadre du cours de français 402*. Cégep de Sainte-Foy.

LOBAN, W. (1963) *The Language of elementary school children*. NCTE Research Report No. 1, Urbana, Illinois.

LOBAN, W. (1976) *Language development: Kindergarten through grade twelve*. NCTE Research Report No. 18, Urbana, Illinois. 154 p.

PARET, Marie-Christine. (1983) *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Montréal. 426 pages.

PATRICE, Yvon. (1979) *Le développement de la syntaxe et les élèves du secondaire*. Étude non publiée. S.R.E.P. Ministère de l'Éducation du Québec. 63 pages.

RACINE, Claude, Jacques LECLERC et Lionel JEAN. (1986) *Implantation d'un Service d'aide en langue française (Rapport final de recherche)*. Collège de Bois-de-Boulogne. 89 pages.

ROULET, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Nathan, Paris.

STRICKLAND, R. (1962) "The Language of elementary school children: its relationship to the language of reading textbooks and the quality of reading for selected children". *Bulletin of the School of Education*, Indiana University, 38:4, 129 p.

STRONG, W. (1986) *Creative Approaches to Sentence Combining*. Spons Agency, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC.

VALIQUETTE, J. (1978) *Vers une didactique fonctionnelle de la langue écrite chez les 6-12 ans*. Étude non publiée. S.R.E.P., Ministère de l'Éducation du Québec, 85 p.

WATTS, A.F. (1944) *The language and mental development of children: an essay in educational psychology*. London, George G. Harrap.

Conseil des collèges. (1989) *La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Logiciels

EGAPO (Enseignement de la Grammaire Assisté Par Ordinateur). Robert VILLENEUVE et Kristine KILLEN. Collège Algonquin, Ottawa.

LILAs. Grammaire intelligente. Technogram inc. Chicoutimi.

SITO (Système Informatisé Tutoriel en Orthographe). Louise Desjardins et Maurice Hervieux. Collège de Maisonneuve et Logiciel Avenue. Direction générale de l'enseignement collégial.

LA MATURATION SYNTAXIQUE AU COLLÉGIAL
et les structures de base de la phrase

Cette recherche comble l'espace qui existe au collégial entre l'enseignement «normatif» de l'écrit et l'enseignement de la littérature; elle revalorise l'enseignement de la langue en tant que système à maîtriser et propose des pistes aux professeurs qui voudront aider les étudiants.

Le concept de «maturation syntaxique» évoque l'évolution d'un scripteur dans son appropriation des diverses stratégies syntaxiques disponibles dans sa langue. L'inventaire des structures de phrases pratiquées par les étudiants du collégial permet de fonder la nécessité d'un enseignement systématique qui les aiderait à accéder à la langue dense et complexe des adultes performants.

Les co-auteurs de cette recherche, **Claire Brouillet** et **Damien Gagnon**, sont professeurs au collège du Vieux Montréal.

Leur formation linguistique autant que littéraire les a poussés à travailler sur la langue écrite des étudiants du collégial depuis plusieurs années.

Préoccupés par le renforcement des étudiants faibles en français écrit, ils ont exploré la portée pédagogique de la grammaire nouvelle, expérimenté des formules inédites — dont l'enseignement par les pairs à l'intérieur d'un cours de français écrit — et publié une approche originale de la correction de l'écrit, la *Méthode d'amélioration de la langue écrite*, en cours de révision.

Dans la présente recherche, *La maturation syntaxique au collégial*, ils s'intéressent au soutien linguistique de l'ensemble des étudiants du collégial, forts ou faibles.

432.5 (5/90)